

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA**

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E(M) AULA DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

MARIANA BULEGON DA SILVA

**Porto Alegre
2021**

MARIANA BULEGON DA SILVA

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E(M) AULA DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Da Silva Bulla

**Porto Alegre
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Bulegon da Silva, Mariana
Linguagem Cinematográfica e(m) aula de Português
como Língua Adicional / Mariana Bulegon da Silva. --
2021.
194 f.
Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Português como Língua Adicional. 2. Cinema. 3.
Multiletramentos. 4. Linguagem cinematográfica. I.
Bulla, Gabriela da Silva, orient. II. Título.

Mariana Bulegon da Silva

LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E(M) AULA DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Da Silva Bulla

Porto Alegre, 06 de julho de 2021.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Margarete Schlatter
Departamento de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Graziela Hoerbe Andrighetti
Departamento de Letras
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Luiz Carlos Martins de Souza
Departamento de Letras
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

AGRADECIMENTOS

Realizar a pesquisa e escrita de uma dissertação de Mestrado em meio a uma pandemia foi um árduo empreito. Gostaria de agradecer a todas as instituições e pessoas que possibilitaram que esse processo fosse concluído:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelas oportunidades e possibilidades ofertadas ao longo de todos os anos de vínculo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de pesquisa.

Ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, pela oportunidade de desenvolvimento do curso Prática Cinematográfica, por oportunizar também a incursão na docência em diferentes cursos, por todos os eventos vivenciados, pelas trocas, aprendizagens, experiências, por tudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, pela ampla oferta de disciplinas, cursos e seminários. Pela oportunidade de realizar essa pesquisa de Mestrado e pela compreensão tão importante neste momento difícil.

À minha família, meus pais Elizabeth e Mário, por todo alento, força, carinho e amor, fundamentais para minha jornada. Ao meu irmão Guilherme, por ser meu primeiro e melhor amigo, por todos os momentos compartilhados desde antes de virmos juntos ao mundo. Agradeço principalmente à minha querida mãe, por ser a primeira mulher que admirei e minha eterna inspiração para tornar-me uma mulher admirável.

Ao Eduardo, meu companheiro, por tudo que juntos construímos – e também pelo que desconstruímos – nessa vida que optamos por compartilhar. Por topar caminhar ao meu lado em momentos de mais alegria do que tristeza, mais saúde e menos doença, repletos de amor, compreensão e carinho. Agradeço, nesse momento tão significativo, por me fazer perceber que só depende de mim.

À Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, pela orientação deste trabalho e de tantos outros. Por ter me convidado, em 2016, a ser professora bolsista do curso CEPI, o que direcionou minha trajetória profissional e acadêmica ao PLA, pelo que muito sou grata. Agradeço por ter acreditado em mim para a realização dessa pesquisa, por confiar tantas turmas do PPE a mim e pela oportunidade de realizar meu estágio obrigatório em suas turmas do curso de graduação em Letras. Agradeço por sua orientação sempre atenta e, ao mesmo tempo, leve; por seu olhar preocupado e aconselhador; por nossa relação

construída com muito respeito e admiração mútua, por tudo que pude aprender e compartilhar a partir das oportunidades que me oferece desde 2016, bem como por tudo que aprendi e compartilhei com ela. Por sua alegria, confiança e amizade!

À Profa. Dra. Margarete Schlatter, pelas discussões e aprendizagens em Seminários de Formação de Professores no PPE, pela disciplina “Estudos sobre letramento e ensino de leitura e escrita” e por todos os eventos de formação continuada durante almoços, caronas e trocas de mensagens. Pelo convite para realização da pesquisa do CEPI-Isf e por tantos outros convites que se somam à minha formação.

À Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen, por ofertar o Curso de Formação para Avaliadores da Parte Oral do Exame Celpe-Bras e por me convidar para fazê-lo. Por todos os convites para aplicação do Exame, o que contribui para minha formação como professora de PLA.

Aos colegas da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Prof. Dr. José Luis Bizelli, Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz e Profa. Me. Thaís Vargas (mi amigueta Thaís), por confiarem a mim o trabalho de traduzir as palavras mais urgentes acerca de discussões tão importantes que assolam a Ibero-América. ¡Gracias por todo!

Aos colegas do PPE, com quem pude compartilhar momentos de aprendizagem entre pares tão talentosos. Agradeço principalmente às colegas Ananda Hilgert, Bruna Oliveira, Carla Wendling, Dina Sharb, Ellen Nagasawa, Fiana Vanz, Kaiane Mendel, Kétina Timboni, Gabrielle Siriani, Luana Truyllo, Raquel Horwath de Andrade, Renata Citadin e Thamis Silveira com quem tive oportunidades de trabalhar de maneira mais próxima em alguns cursos, grupos de trabalho e de pesquisa.

Registro aqui um agradecimento especial a minha grande amiga Bruna Oliveira, por ser um ponto de luz nesse planeta, por sermos polos opostos que se atraem e se complementam; por juntas sermos esse equilíbrio. É uma grande sorte ter uma amiga durante a realização de um Mestrado: obrigada por ser!

Às minhas avós e meus avôs: tive a enorme sorte de ter seis. Por toda força e coragem do árduo trabalho que realizam desde tão cedo, por tanta dedicação às suas famílias e tanto esforço empreendido para seu sustento. Tenho certeza que meu DNA é abençoado por conta de vocês! Agradeço especialmente ao meu amado voinho Ezídio Pinheiro (*in memoriam*), muito me dói escrever essas palavras em itálico, mas me acalenta lembrar o quanto juntos torcemos para que as palavras desse trabalho fossem escritas.

À minha madrinha Salete, e aos meus padrinhos Sandro e Leonel. Pelas bênçãos, pelo cuidado, pela alegria e por tantos sorrisos. Agradeço especialmente à minha madrinha por não medir esforços a me ajudar no processo de escrita deste trabalho, indicando leituras e revisando meus textos.

À Alessandra Virgínia Oliveira, minha mãe espiritual, por orientar e guiar meu caminho neste e em outros planos. Por toda preocupação, cuidado e energias emanadas ao longo de minha trajetória.

Às minhas amigas e meus amigos, por resignificarem esse momento tão difícil de ausências, por estarmos juntos mesmo que virtualmente, por se fazerem presentes diante de tanta ausência que esse momento nos impõe. Agradeço, principalmente, à minha amiga Adriana Hingel: “You are my person. You will always be my person”. Registro também um agradecimento especial a meu amigo Felipe Freitas (*in memoriam*), que precisou, por alguma razão tão estranha para mim, ausentar-se para sempre desse plano, por conta dessa passagem sem volta que também é conhecida como pandemia. As marcas em todos nós serão eternas.

“Ser significa ser para o outro e, através dele, para si” (BAKHTIN, 2017): agradeço às minhas alunas e meus alunos por me fazerem ser professora e pesquisadora, por todas as nossas interações que deram sentido a este trabalho.

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender, por meio da revisão de literatura, a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema a fim de analisar de que forma essa relação se estabeleceu no curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Prática Cinematográfica se trata de um curso orientado por projetos (HERNÁNDEZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) que tem por objetivo o trabalho com a linguagem cinematográfica em um curso de Português como Língua Adicional (PLA) para a produção de um curta-metragem. Ancorada em reflexões assentadas por autores como Bakhtin (2017a), Bakhtin (2017b), Nunes (2006), Bergala (2008); Aumont (1995), Carrière (2015), Eisenstein (2002a), Eisenstein (2002b), Nogueira (2010), Martin (2003), Truffaut (2005), Xavier (1983), Xavier (2008a), busco compreender de que forma a relação entre linguagem cinematográfica e PLA se estabeleceu em cinco diferentes âmbitos do curso, quais sejam: a) no planejamento do programa; b) no planejamento das sequências de tarefas; c) nas atividades pedagógicas; d) na interação com os alunos; e) na produção dos curtas pelos alunos. Para a realização deste empreito, de modo que possa compreender o questionamento supramencionado, trato de investigar, através da autoetnografia (CHANG, 2008), de que forma tais noções constituem o curso Prática Cinematográfica e em quais momentos elas foram mobilizadas para sua realização. A partir da metodologia qualitativa de cunho autoetnográfico, realizei a geração dos dados dessa pesquisa por meio de minhas memórias acerca do curso, produzindo o total de 60 textos autonarrativos para a análise dos dados, que foram verificados por meio dos cinco recortes analíticos mencionados anteriormente. Os resultados desta pesquisa apontam que a incursão pelos estudos da linguagem cinematográfica em aula de PLA privilegiam a experiência e a relação de alteridade com a arte e com o cinema (BERGALA, 2008), a educação do olhar (HILGERT, 2014) e o trabalho transdisciplinar (MÖDINGER *et al.*, 2012; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998), proporcionando uma experiência ético-estética (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) em aula de PLA a favor de um projeto que envolve, linguagem, arte, cinema e multiletramentos em uma sala de aula multinível.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Cinema; Multiletramentos; Linguagem cinematográfica.

ABSTRACT

This research aims to understand, through literature review, the relationship between language, discourse, art and cinema in order to analyze how this relationship was established in the course *Prática Cinematográfica* of the Portuguese for Foreigners Program (PPE) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The course *Prática Cinematográfica* is a project-oriented course (HERNÁNDEZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) that aims to work with the cinematographic language in a course of Portuguese as an Additional Language (PLA) for the production of a short film. Based on the reflections of authors such as Bakhtin (2017a), Bakhtin (2017b), Nunes (2006), Bergala (2008); Aumont (1995), Carrière (2015), Eisenstein (2002a), Eisenstein (2002b), Nogueira (2010), Martin (2003), Truffaut (2005) Xavier (1983), Xavier (2008a), I aim to understand how the relationship between cinematographic language and PLA was established in five different areas of the course, such as: (a) in the planning of the study program; (b) in the planning of the task sequences; (c) in the pedagogical activities; (d) in the interaction with the students; (e) in the production of the short films by the students. In order to understand the questioning mentioned above, I investigate, through autoethnography (CHANG, 2008), how these notions constitute the course *Prática Cinematográfica* and in which moments they were mobilized for its realization. Based on the autoethnographic qualitative methodology, I generated data for this research through my memories about the course, producing a total of 60 autonarrative texts for data analysis, which were verified through the five analytical sections mentioned above. The results of this research point out that the incursion through film language studies in PLA class privileges the experience and the alterity relationship with art and cinema (BERGALA, 2008), the education of the gaze (HILGERT, 2014), an transdisciplinary work (MÖDINGER et al, 2012; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998), providing an ethical-aesthetic experience (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) in PLA class in favor of a project that involves, language, art, cinema, multiliteracy in a multilevel classroom.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; Cinema; Multiliteracies; Cinematic Language.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender, a través de la revisión de literatura, la relación entre lenguaje, discurso, arte y el cine para analizar cómo se estableció esta relación en el curso Práctica Cinematográfica del Programa de Portugués para Extranjeros (PPE) de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS). El curso Práctica Cinematográfica es un curso orientado a proyectos (HERNÁNDEZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) que tiene como objetivo trabajar con el lenguaje cinematográfico en un curso de portugués como lengua adicional (PLA) para la producción de un cortometraje. Basándome en las reflexiones asentadas por autores como Bakhtin (2017a), Bakhtin (2017b), Nunes (2006), Bergala (2008); Aumont (1995), Carrière (2015), Eisenstein (2002a), Eisenstein (2002b), Nogueira (2010), Martin (2003), Truffaut (2005), Xavier (1983), Xavier (2008a), busco entender cómo se estableció la relación entre el lenguaje cinematográfico y el PLA en cinco ámbitos diferentes del curso, como son: (a) en la planificación del plan de estudios; (b) en la planificación de las secuencias de tareas; (c) en las actividades pedagógicas; (d) en la interacción con los alumnos; (e) en la producción de los cortometrajes por parte de los alumnos. Para comprender el cuestionamiento antes mencionado, investigo, a través de la autoetnografía (CHANG, 2008), cómo estas nociones constituyen el curso Práctica Cinematográfica y en qué momentos fueron movilizadas para su realización. Desde la metodología cualitativa de carácter autoetnográfico, realicé la generación de datos de esta investigación a través de mis recuerdos sobre el curso, produciendo un total de 60 textos autonarrativos para el análisis de datos, los cuales se han verificado a través de los cinco recortes analíticos mencionados anteriormente. Los resultados de esta investigación señalan que la incursión de los estudios del lenguaje cinematográfico en la clase de PLA privilegian la experiencia y la relación de alteridad con el arte y el cine (BERGALA, 2008), la educación de la mirada (HILGERT, 2014), un trabajo transdisciplinario (MÖDINGER et al, 2012; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998), proporcionando una experiencia ético-estética (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) en la clase de PLA en favor de un proyecto que implique lenguaje, arte, cine, multiliteracidades en un aula multinivel.

Palabras clave: Portugués como lengua adicional; Cine; Multiliteracidad; Lenguaje cinematográfico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Constelação de gêneros cinematográficos	55
Figura 2 –Relação entre linguagem, discurso, arte e cinema	56
Figura 3 – Dados da pesquisa	96
Figura 4 – Programa Prática Cinematográfica I 2017/1	97
Figura 5 – Programa Prática Cinematográfica 2017/2	100
Figura 6 – Programa Prática Cinematográfica II 2018/1.....	104
Figura 7 – Programa Prática Cinematográfica 2019/1	109
Figura 8 – Unidade didática “Enquadramentos, planos e ângulos”	128
Figura 9 – Gêneros do discurso	137
Figura 10 – Brainstorm – Documentário x Ficção	142
Figura 11 – Respostas da tarefa Notícia x Experiência	144
Figura 12 – Respostas da tarefa de análise da entrevista.....	145
Figura 13 – Respostas à tarefa de análise do documentário “Laerte-se”	145
Figura 14 – Respostas à tarefa de análise do documentário “Laerte-se”	146
Figura 15 – Créditos do filme “Partícula”	157
Figura 16 – Créditos do filme “Seu regresso”	157
Figura 17 – “Paraíso” – cenas da festa	159
Figura 18 – “Paraíso” – cena discussão entre o casal.....	159
Figura 19 – “Partícula” – primeiras cenas	161
Figura 20 – “Partícula” – planos em plongé e contra-plongé.....	162
Figura 21 – Cena do reflexo de Douglas	163
Figura 22 – Cenas iniciais de “Seu regresso”	164
Figura 23 – Carta de despedida	165
Figura 24 – Documentário “Nossas iguarias”	169
Figura 25 – Florianópolis em “Vai passar”	174
Figura 26 – Plano da mochila.....	175
Figura 27 – Plano detalhe do pé	175
Figura 28 – Calendário e caderno.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos do Programa de Português para Estrangeiros	93
Tabela 2 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2017/1...	112
Tabela 3 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2017/2...	116
Tabela 4 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2018/1...	120
Tabela 5 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2019/1...	124

Apoio de financiamento CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2. LINGUAGEM, DISCURSO, ARTE E CINEMA.....	21
2.1 Filosofia da linguagem bakhtiniana.....	21
2.1.2 A questão do enunciado sob a ótica bakhtiniana.....	21
2.1.3 Os gêneros do discurso e sua importância nos estudos linguísticos.....	27
2.1.4 <i>O discurso na vida e o discurso na arte</i> segundo o Círculo.....	31
2.2 Arte	34
2.3 Cinema.....	41
2.4 Articulando concepções.....	49
2.4.1 Gêneros do discurso e gêneros cinematográficos.....	53
3. EDUCAÇÃO DA LINGUAGEM	58
3.1 Cinema e(m) sala de aula	66
3.2 Cinema e(m) aula de línguas adicionais	71
3.3 Cinema e(m) aula de PLA	75
3.4 Prática Cinematográfica: um projeto transdisciplinar em aula de PLA	77
3.4.1 Prática cinematográfica: quatro versões do curso	80
4. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA.....	85
4.1 Metodologia de pesquisa qualitativa autoetnográfica	86
4.2 Procedimentos de ética em pesquisa	90
4.4 Participantes	94
4.5 Procedimentos de análise dos dados.....	95
5. ANÁLISE DE DADOS	97
5.1 Análise do programa.....	97
5.2 Seleção de textos e planejamento das sequências de tarefas	112
5.3 As atividades pedagógicas vividas	138
5.4. As interações com os alunos durante o curso	149
5.5 A produção do curta pelos alunos.....	157
5.5.1 Análise do curta <i>Paraíso</i>	158
5.5.2 Análise do curta <i>Partícula</i>	160
5.5.3 Análise do curta <i>Seu regresso</i>	164
5.5.4 Análise do curta <i>Vínculo</i>	166
5.5.5 Análise do documentário <i>Nossas iguarias</i>	168
5.5.6 Análise do curta <i>Cotidiano</i>	170
5.5.7 Análise do curta <i>Vai passar</i>	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	183
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	192
ANEXO 2 – Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)	193
ANEXO 3 – Termo de Anuência	194

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de quatro semestres (2017/1; 2017/2; 2018/1; 2019/1), fui professora do curso Prática Cinematográfica no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS (SCHLATTER; BULLA; SCHOFFEN, 2019). Minha identificação com a disciplina aconteceu desde o momento em que a Profa. Gabriela Bulla, na condição de coordenadora do PPE na época, me convidou para ministrá-la, tendo em vista meus conhecimentos e vivências artísticas. Desde então, tenho vivenciado diversas experiências em sala de aula, sobre as quais me debruço nesta pesquisa.

O Prática Cinematográfica é um curso de 60h¹, divididas em 15 aulas de 4h. O currículo do curso busca abordar a linguagem cinematográfica e o ensino de técnicas audiovisuais para a produção de um curta-metragem em português. Além dos curtas, os alunos também já produziram paródias de filmes, filmes em *stopmotion* e documentários. Assim como vários outros cursos do PPE, o currículo do Prática Cinematográfica é orientado pela pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), buscando trabalhar o ensino de PLA por meio de gêneros do discurso e também de acordo com a noção de uso da linguagem como ação social, o que subjaz a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN, 2017b; CLARK, 1999). Além disso, o PPE também se dedica à formação de professores (COSTA, 2018; SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020), uma equipe formada por alunos de graduação e pós-graduação, o que me proporciona constantemente olhar para minha prática enquanto professora, entrecruzar conhecimentos e experiências com colegas em momentos de trocas oportunizados, por exemplo, nos Seminários de Formação de Professores do PPE, lendo e discutindo leituras que embasam nossa prática enquanto docentes de Português como Língua Adicional (PLA). Costa (2018) observa que, além dos eventos semanais de formação de professores fomentados pelo PPE, os professores também vivem outros eventos de formação, compartilhados em encontros informais na sala de professores e em seus momentos de intervalo, onde

¹ A primeira edição do curso foi realizada em 2016/2 com 45h de duração (ministrado por outra professora). Já na segunda edição (ofertada em 2017/1), considerando a carga de trabalho necessária para a realização de um curta-metragem (gênero de produção constituinte do curso), passamos a carga horária para 60h, e assim se configura atualmente.

compartilham, aprendem e ensinam, formando e sendo formados professores de PLA em diversos momentos.

O curso Prática Cinematográfica tem relação com minha trajetória de vida. Como bailarina desde os cinco anos de idade e atriz desde os dezesseis, tive um contato muito próximo com câmeras, sets e gravações, além do trabalho de interpretação e expressão corporal que sempre realizei em minhas práticas artísticas. Dessa forma, aprendi um pouco a respeito de produções audiovisuais, desenvolvi meu gosto por gravações e iniciei leituras e estudos sobre o tema.

Antes de vir a ser professora de PLA no PPE, minha trajetória profissional já era atravessada por experiências que uniam a docência à arte. Ainda enquanto aluna de graduação, em minha primeira oportunidade de trabalhar como bolsista de extensão no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) (SCHROEDER, RODRIGUEZ e GRAÇA, 2016), exercia a função de elaborar propostas de unidades didáticas que abordavam o trabalho com filmes em espanhol. Após essa experiência, fui monitora – também bolsista de extensão – do Projeto Drama Club (PEREIRA, 2011; KUCHENBECKER *et al.*, 2012), do Colégio de Aplicação da UFRGS, um projeto que tem por objetivo associar o ensino de línguas a aulas de teatro, realizando a montagem ou releitura de peças teatrais nas quais os alunos interpretam em língua(s) estrangeira(s). Minha função se dedicava ao trabalho de monitora do projeto, orientando tanto com relação ao teatro, quanto com a língua espanhola.

Em outra oportunidade, atuei também como professora de espanhol e de ballet em uma escola infantil bilíngue português-inglês. Quando fui entrevistada para o cargo de professora de ballet, a coordenadora pedagógica, ao ler meu currículo, acabou me convidando também para dar aulas de espanhol. Nessa ocasião, ministrava as aulas de ballet em inglês e aulas de espanhol, realizadas separadamente.

A relação entre o ensino de línguas e arte esteve presente em minhas práticas desde o início de minhas experiências. Aos vinte e um anos, afastei-me da companhia de dança da qual era integrante, por não conseguir conciliar o horário de estudos e com os horários de ensaios, optando por dedicar mais tempo aos estudos. Após haver deixado, com muito pesar, a carreira de bailarina, optei por não abandonar totalmente a arte e seguir me dedicando às artes cênicas, praticando quando havia tempo para isso e quando era convidada a trabalhar em alguma campanha publicitária, artística ou algum outro projeto. Desde então, atuei em alguns curtas-metragens e participei de várias campanhas publicitárias. Esse contato me permitia viver a arte de alguma forma, ainda

que já não fosse todos os dias como quando era bailarina. Além disso, ao participar tantas vezes de *sets* de filmagem, passei a me interessar pelo *backstage*, prestando atenção no apaixonante, minucioso e laborioso processo que envolve a produção audiovisual.

Nas oportunidades de gravações, principalmente para campanhas publicitárias de grandes marcas, muito me chamava atenção a quantidade de profissionais operando em funções mais diversas. Divididos por núcleos, trabalhavam de forma muito minuciosa para que cada função desempenhada beirasse à perfeição. O núcleo da arte escolhia os figurinos, maquiava e realizava os penteados. Outros componentes desse núcleo compunham o cenário, com objetos de cena. Havia também o núcleo da iluminação, que trabalhava inclusive com eletricitistas e uma quantidade assustadora de fios e tomadas, além de outros instrumentos e ferramentas que sequer sei o nome. O núcleo da direção trabalhava diretamente com todos os demais núcleos. Lembro que os produtores e produtores de elenco estavam sempre entre todos os núcleos, buscando sempre dialogar com todos os profissionais para operar tudo conforme o planejado.

Uma diária de gravação poderia durar até doze horas. Era o que sempre diziam aos atores, preparando-nos para um tempo de espera que, muitas vezes, parecia infinito. Nesse tempo, todos os trabalhadores estavam organizando tudo para que a imagem fosse conforme haviam pensado. Eu aproveitava esse tempo para buscar compreender alguns detalhes da realização audiovisual, mesmo não acompanhado todo o trabalho que era realizado ainda antes do *set*, conseguia compreender um pouco – e me identificar muito!

Em 2016, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio acadêmico, oportunizado por uma bolsa ofertada pela Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), por meio do programa Escala Estudantil. Estudei durante um semestre na Universidade Nacional do Litoral (UNL), na cidade de Santa Fé, Argentina. Lá tive a primeira oportunidade de me sentir estrangeira, pois se tratava da minha primeira viagem internacional. Vivi muitas experiências enquanto estudante estrangeira, como aprender a me comunicar, de fato, muito mais tempo em espanhol do que em português, vivenciar práticas sociais e culturais em outro idioma e, assim, em outra cultura, lidar com conhecimentos novos constantemente, tanto dentro da universidade como em outros espaços sociais. Foi como aluna de um curso de espanhol para estrangeiros que surgiu minha vontade de me tornar professora de português para estrangeiros. Ao retornar ao Brasil em 2016/2, busquei o Seminário de Formação de

Professores do PPE, ministrado na ocasião pela Profa. Dra. Gabriela Bulla, e me matriculei na disciplina eletiva de Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional, ministrada naquele semestre pela Profa. Dra. Juliana Schoffen. Nesse retorno, também me surgiu a vontade de iniciar um projeto de produção de um documentário que investigaria aspectos da vida de pessoas em situação de refúgio no Brasil. Em um dos encontros do Seminário, comentei com a Profa. Gabriela Bulla que estava planejando gravar esse documentário. Foi quando iniciamos a conversa sobre esse meu “lado artístico”.

Ao findar o semestre, passei a integrar a equipe de professores do PPE, iniciando como professora do curso CEPI² em janeiro de fevereiro de 2017, com a ideia de que, posteriormente, passaria a assumir algum curso presencial. Ao finalizar a oferta do CEPI e iniciar o semestre de cursos presenciais, Gabriela me convidou para assumir o curso Prática Cinematográfica, por conhecer um pouco dessa minha trajetória artística e acreditar que eu poderia trabalhar com cinema e PLA. Em março de 2017, passei a assumir minha primeira turma presencial como professora de PLA e cinema.

Na ocasião de minha “estreia” como professora de PLA, a situação unia, ao mesmo tempo, meu saber artístico ao desafio e às descobertas da nova carreira docente. Ao longo desses quatro semestres (desenvolvidos em três anos e atrelados à pesquisa e formação docente no âmbito do PPE), os sentimentos de uma professora novata (como curiosidade, medo, insegurança, ansiedade) foram sendo ressignificados, dando espaço a novas experiências afetivas e relações identitárias, como haver me tornado atualmente uma das professoras mais experientes em cinema e PLA no PPE, frequentemente convidada pela coordenação do programa a auxiliar na orientação de professores de PLA novatos que desejam trabalhar com cinema em suas aulas.

Dewey (2010) descreve o conceito de experiência a partir do contato com outro(s) corpo(s) e da inserção em determinado contexto ou situação. De acordo com o autor, um sujeito que vive ou sofre uma experiência com o outro corpo em um contexto pode passar a refletir sobre essa experiência e obter certa inteligência sobre a experiência vivida. Assim, poderá transferir essa vivência e o conhecimento adquirido com ela para outros eventos. Identifico-me como experiente em cinema e PLA à medida

² O Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI) é um curso desenhado para a aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) para falantes de espanhol, bem como de espanhol para falantes de português. Trata-se de um curso on-line com mediação, que visa proporcionar conhecimentos direcionados à vida do aluno (futuro intercambistas) na universidade e cidade de destino. Ver mais em Bulla, Gargiulo, Schlatter (2009).

em que vivo relações com alunos e colegas, em contextos de sala de aula, bem como a partir de minhas vivências como artista. Experimentações essas a partir do contato com o outro e inseridas em determinados contextos que, refletidas, me proporcionam certa inteligência sobre o vivido.

A partir dessa oportunidade que alinha a prática docente à arte, unindo duas habilidades em um mesmo contexto – a sala de aula – vivi o grande desafio de aprender a ser professora de PLA e ao mesmo tempo de ensinar o que, até então, eu desenvolvia em minhas práticas como artista. Nas quatro edições do Prática Cinematográfica, pude vivenciar e elaborar alterações no currículo, nas tarefas, na abordagem em sala de aula. Tais alterações e proposições podem ser percebidas em alguns trabalhos (BULEGON DA SILVA, 2018; BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018), bem como nas produções dos alunos.

A primeira reflexão realizada acerca das práticas docentes tratou-se de um relato do curso ofertado em 2017/1, na qual elucidado, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (BULEGON DA SILVA, 2018), os eventos vividos no semestre. Como registro das primeiras reflexões, em Bulegon da Silva (2018) realizo uma exposição do currículo e de seu desenvolvimento ao longo das 15 aulas do semestre. Esse trabalho publiciza o curso Prática Cinematográfica sob a minha perspectiva, tratando-se de reflexões que datam o início da minha trajetória enquanto pesquisadora de cinema e PLA.

Durante meu percurso como professora e, principalmente durante meus estudos no curso de Mestrado, muito me questioneei a respeito das alterações no currículo, buscando sempre ajustá-lo de acordo com meus encontros com novos conceitos, textos, filmes e metodologias. Em parceria com colegas do PPE, (re)elaborei novas sequências de tarefas³, considerando a realização de atividades que proporcionassem mais compartilhamento de saberes entre mim e os alunos, entre os próprios alunos, e também, uma maior conexão entre o cinema e o ensino de PLA. De acordo com a discussão acerca de currículo proposta em Coll (1996), a elaboração de um currículo perpassa por perguntas motivadoras que versam sobre *O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Que, como e quando avaliar?* Identifico tais questionamentos em minhas reflexões como professora e organizadora de diferentes versões do currículo do

³ Tarefas são “um convite para agir no mundo, usando a linguagem como propósito social” (BRASIL, 2011, p. 4). De acordo com Bulla (2014), as tarefas fazem parte do material didático e propõem, orientam ou solicitam ações a serem realizadas com um determinado objetivo educacional. Já atividades são conjuntos de ações sociais desenvolvidas interacionalmente a partir das orientações sugeridas na tarefa, sendo tais ações variáveis e imprevisíveis, capazes de reconfigurar objetivos educacionais planejados (BULLA, 2014).

curso. Tais reflexões também se alinham aos trabalhos de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), que propõem progressões curriculares com base em gêneros do discurso para cursos de referência do PPE, quais sejam, Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado, uma vez que dialogam sobre a proposição de currículos com base em gêneros do discurso orientados a aulas de PLA no PPE. Esses olhares voltados para o currículo me instigaram a também olhar para minhas memórias sobre o curso, refletindo acerca da relação estabelecida entre **linguagem, discurso, arte e cinema** que alicerça o curso Prática Cinematográfica.

Destarte, com o objetivo de olhar para o programa da disciplina, materiais didáticos, fotos, filmes, bem como para a minha memória acerca do curso, busco compreender, nesta pesquisa: **1. Como foi construída a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema nas quatro edições do Prática Cinematográfica, considerando:**

- 1.1 o planejamento do programa?
- 1.2 o planejamento das sequências de tarefas (incluindo escolha dos textos)?
- 1.3 as atividades pedagógicas vividas?
- 1.4 as interações com os alunos durante o curso?
- 1.5 a produção dos curtas pelos alunos?

Ao longo deste trabalho, busco explorar, através da metodologia de pesquisa qualitativa denominada autoetnografia (ou autonarrativa), a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema nos pressupostos teóricos que orientam tanto este trabalho, como o curso Prática Cinematográfica, a fim de identificar em quais momentos e de quais modos essa relação pode ser percebida nos eixos supramencionados, culminando em uma sistematização dos conhecimentos educacionais construídos conjuntamente com alunos de PLA, colegas do PPE, orientação pedagógica e de pesquisa, conhecimentos esses que poderão orientar a formação de outros professores de PLA que desejem trabalhar com cinema.

2. LINGUAGEM, DISCURSO, ARTE E CINEMA

Neste capítulo, nos debruçamos sobre as concepções de linguagem, discurso, arte e cinema que fundamentam em termos teóricos este trabalho. Para tanto, iniciamos discutindo acerca da filosofia da linguagem bakhtiniana, que alicerça nossa discussão a respeito de linguagem e discurso. Em seguida, discorreremos brevemente sobre o conceito de arte e, finalmente, abordamos os estudos cinematográficos. A partir da revisão teórica que realizamos, sintetizamos nossos entendimentos acerca de linguagem, discurso, arte e cinema e seus entrecruzamentos, conceitos-chave para esta pesquisa.

2.1 Filosofia da linguagem bakhtiniana

Os autores do Círculo⁴ se dedicaram a estudar a linguagem diferindo do modo como haviam feito os linguistas estruturalistas até então. Entendendo que a linguagem faz parte das relações humanas e que é através dela que nos estabelecemos em nossas relações sociais, os filósofos russos se dedicaram a entender a comunicação a partir do enunciado.

É importante esclarecer que os autores não rechaçam a perspectiva linguística que versa sobre a forma, a estrutura, ou aspectos cognitivos da linguagem, apenas entendem que essa concepção não dá conta dos estudos sobre a comunicação. Dessa forma, o objetivo desta primeira parte do capítulo é discorrer acerca da filosofia da linguagem proposta pelos filósofos do Círculo, mobilizando-a nesta pesquisa, bem como em nossas práticas de ensino da linguagem. Para tanto, buscamos discorrer principalmente sobre os conceitos de enunciado, gênero do discurso, ideologia e signo, aprofundados na obra bakhtiniana.

2.1.2 A questão do enunciado sob a ótica bakhtiniana

⁴ Entendemos que o círculo é composto por Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev, e reconhecemos a problemática que assola a questão da autoria das obras. No entanto, neste trabalho, adotamos o terceiro direcionamento exposto em Faraco (2009), utilizando o termo *filosofia bakhtiniana* por entender que, dentre os filósofos que compuseram os escritos, Mikhail Bakhtin é o mais conhecido e é também o autor da maioria dos textos estudados para a elaboração deste trabalho (FARACO, 2009).

Dedicamos esta seção ao estudo do enunciado, entendendo que é a partir da linguagem que o sujeito se constitui e se expressa em todas as áreas. É somente na e pela linguagem que as mais diversas esferas da comunicação humana ganham existência (BAKHTIN, 2017a). Tendo em vista a concepção de enunciado na filosofia bakhtiniana, estamos em conformidade com os autores quando entendem que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2017a, p. 39).

Para além da língua materna, consideramos frutífero adquirir conhecimentos em uma língua adicional (ou estrangeira) também aprendendo “a construir enunciados” (Idem)⁵. A questão do enunciado é construída em um processo dialógico em diversas obras do Círculo. Os autores atestam que a linguagem é social e ideológica, sendo sempre estabelecida em interação com outro(s) e a partir de enunciados, em uma relação constituída pelo eu/outro em caráter de resposta a enunciados anteriores. Os autores entendem que

Cada época, cada grupo social, possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. [...] Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica no trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e seu tema. Portanto, *a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas da comunicação discursiva*. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 109, grifos dos autores).

Nesse sentido, Bakhtin e Volóshinov entendem que os estudos linguísticos não dão conta de entender a linguagem como um organismo vivo, enfocando apenas no uso da língua como parte de um sistema cognitivo (FARACO, 2009). Segundo os autores, analisar a língua(gem) como parte de um sistema cognitivo, ou por meio de formas e estruturas, não dá conta de explicar a língua em uso, a língua que se modifica a cada

⁵ De acordo com Brait e Melo (2010), o conceito de enunciado é visto de diferentes formas por algumas teorias. Em algumas delas, por exemplo, o enunciado é visto em oposição ao conceito de frase, “unidade entendida como modelo, como uma sequência de palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada ‘fora de contexto’” (BRAIT; MELO, 2010, p. 63), uma vez que só é possível compreender um enunciado a partir de sua contextualização.

contexto histórico-social e, principalmente, não leva em consideração o principal para os filósofos russos: o caráter ideológico.

A relação discursiva, que se estabelece entre os falantes em diálogo por meio de enunciados, é, segundo os autores, intrinsecamente sócio-histórica, sócio-discursiva e sócio-ideológica. Essa relação se elucida quando os autores asseveram que o enunciado é permeado de signos, que o signo é ideológico e existe na subjetividade de cada indivíduo, relacionando-se a outros significados a partir de sua exteriorização. Nas palavras de Bakhtin/Volóchinov (2017, p. 91, grifos dos autores),

[...] tudo que é ideológico (isto é – entenda-se bem –, todos os produtos da cultura dita imaterial) possui significado; é, portanto, um signo.

[...]

Tudo que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*.

Os signos, para o Círculo, são a materialização da consciência individual, que conversa com a consciência social, já que “todo o signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior” (BAKHTIN, 2017b, p. 129). Faraco (2009, p. 42) explica:

Nós nos relacionamos com um real informado em matéria significante, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores (FARACO).

Os signos sociais possuem, portanto, fenômenos ideológicos fazem parte da consciência individual e da organização social, que se forma com a palavra interior no discurso. Todos os signos passam pelo discurso interior e emergem da criação verbal e não verbal, acompanhando a organização social. É o social que determina o valor do signo, no entanto, há signos que nunca se tornam exteriores (BAKHTIN, 2017b). Todo o signo é ideológico e axiológico e, por assim serem, os autores advogam que o signo reflete e refrata a realidade:

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser

igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação s gnica* (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

É o caráter ideológico e axiológico dos signos que nos leva a entender que eles refletem e refratam a realidade e que isso é possibilitado pelas relações sociais estabelecidas em interlocução entre diferentes sujeitos, uma vez que o signo é permeado de valores atribuídos a cada novo momento, por cada indivíduo. Esse entendimento se desenvolve a partir da noção de que a linguagem é a única forma de comunicação entre seres humanos (BARROS, 2005), podendo ser estabelecida por meio de enunciados orais ou escritos entre um locutor e seu(s) interlocutor(es) projetado(s) (BAKHTIN, 2017b). Entende-se por interlocutor(es) projetado(s)   queles aos quais o discurso é direcionado, estando presentes ou não. Apenas a título de exemplo, ao ensaiar uma fala para um determinado objetivo, mesmo não contando com a presença física de seus interlocutores, eles são projetados nesse momento. Ainda que seja um monólogo, discurso analisado por Bakhtin (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017), sempre se projetam interlocutores possíveis que farão parte do discurso. A relação de interlocução entre dois ou mais sujeitos   uma relação de alteridade permeada de diferentes valores, pois se trata de sujeitos distintos que colocam no discurso um pouco de si, de sua cultura, de sua ideologia presente no espaço-tempo das relações estabelecidas, negociadas e confrontadas pelo discurso.

Configurado como um produto da comunicação discursiva, o enunciado é permeado de valores, regras pré-estabelecidas e depende do contexto sócio-histórico e sociocultural para sua realização. Segundo Bakhtin (2017a, p. 11-12):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não são por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

A construção composicional do enunciado depende das relações, regras, acordos e objetivos pré-estabelecidos por cada grupo social, por cada situação contextual e relação de interlocução. Dentro dessas relações e dessas regras, ao usar a linguagem os sujeitos irão escolher o conteúdo, o estilo e as formas lexicais e gramaticais a partir do estiver de acordo (ou não) com aquele enquadramento discursivo que se encontram (a depender dos efeitos de sentidos que desejam produzir), relacionando-se em

interlocução com os demais sujeitos na e pela linguagem por meio de enunciados orais ou escritos.

Ressaltamos que, na época em que a obra foi escrita (cerca de 1920), os autores não mencionavam o termo multimodalidade ou texto *multimodal*. Entretanto, ainda que não sejam explicitamente mencionados os gêneros multimodais, Bakhtin e Volóchinov fazem menção ao signo visual e à semiótica presente em representações artísticas. Destacamos um trecho da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* em que os autores analisam o signo visual no gênero comédia da seguinte forma: “[...] quando reconhecemos no palco um personagem cômico pela sua maquiagem, figurino e aspecto geral, e estamos prestes a rir antes de entender o sentido de suas palavras” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 280). A representação multimodal do personagem é permeada de signos pertencentes a diferentes níveis semióticos que podem ser compreendidos por seus interlocutores. Este aspecto também é compreendido no âmbito da avaliação do enunciado (BARROS, 2005), ou seja, relação que os interlocutores do discurso fazem ao entrar em contato com signos presentes em enunciados. Essa avaliação é, portanto, valorativa, contextual e sócio-histórica, uma vez que os signos também representam e são representados por valores que se diferem em termos sócio-históricos e socioculturais.

Ainda que fazendo uso de outras palavras, os enunciados e gêneros multimodais também estão presentes na obra bakhtiniana quando os autores se referem, por exemplo, à linguagem verbal e não verbal (BAKHTIN, 2017b), entendendo que enunciados não verbais podem ser enunciados multimodais, que necessitam de outros níveis semióticos para sua compreensão. Por exemplo, se digo “até logo” e meu interlocutor responde acenando com a mão, entendo que sua resposta também me diz “até logo”, ainda que não tenha sido proferida qualquer palavra.

Os enunciados orais, escritos e multimodais são considerados irrepetíveis e únicos, uma vez que nunca são os mesmos, pois sempre farão parte de outros contextos sócio-históricos e outras relações espaço-temporais em que forem proferidos, ainda que sejam ditas as mesmas palavras, o enunciado não será o mesmo, pois a relação contextual e a relação de interlocução são irrepetíveis, como os enunciados. Além de irrepetíveis e únicos, Bakhtin (2017b) também considera que os enunciados são uma atitude responsiva a outros enunciados. Aprendemos a falar, por exemplo, porque somos incentivados por meio de outros enunciados que já escutamos. Nunca existiu o

primeiro enunciado, pois nenhum falante quebrou “o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2017a, p. 26).

Isso posto, entendemos que nos comunicamos através dos enunciados – orais, escritos e multimodais, permeado de valores ideológicos, indissociáveis das relações sócio-históricas e dialógicas. Nessa esteira, Schoffen (2009, p. 77) elucida que as caracterizações do enunciado advêm de seu “processo dialógico e axiológico”, ou seja, a relação entre um enunciado em resposta a outros enunciados anteriores e uma “rede de valores estabelecida por eles e em relação a eles”. A autora também explicita que o que rege o valor do enunciado é o seu evento, não as palavras que dele fazem parte, uma vez que as palavras do enunciado são escolhidas a partir do evento de enunciação, e não ao contrário. Por essa razão, todo “enunciado é único e irrepetível, isto é, no uso da linguagem, a variabilidade é a regra” (SCHOFFEN, 2009, p. 94), porque todo evento é novo, é sempre uma nova oportunidade de estabelecer-se na e pela linguagem por meio de diferentes papéis sociais desempenhados. Nesse sentido, Bakhtin chama atenção para o contexto extraverbal do enunciado, considerado o contexto ou evento de enunciação. Nas palavras de Faraco (2009, p. 25), “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”.

Por ser um “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2017a, p. 47), devido à noção de que está sempre em ressonância a outros enunciados e outros discursos, como uma atitude de resposta, considera-se o caráter dialógico como uma das características do enunciado. Conforme Souza (2014), o dialogismo é “condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos” (p. 46), sendo ele a base para a formação e composição dos enunciados no discurso, ou seja, o diálogo.

Sendo assim, o dialogismo é a possibilidade de compreender, através do enunciado, os discursos internos dos interlocutores, através da relação de enunciação e da relação de alteridade com a subjetividade do eu e do outro no discurso (SCHOFFEN, 2009). Dessa forma, as relações dialógicas são também relações semânticas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017), uma vez que se comunicam através dos signos internos e ideológicos do eu e do outro, presentes na relação de interlocução. Segundo Schoffen (2009, p. 82):

Para Bakhtin, não existe enunciado sem resposta. É a possibilidade de resposta, do diálogo, que cria o enunciado. É essa razão do enunciado

nunca poder ser neutro e ser sempre ideológico. As palavras e os enunciados que usamos estão sempre impregnados das ideias dos outros, a quem nosso enunciado está respondendo.

Para mais, Schoffen (2009, p. 86) também advoga que “o enunciado não é somente resposta ao que vem antes, ele também se constitui como endereço das respostas dos enunciados que vêm depois”. Ou seja, não se espera um ouvinte passivo. Todo falante espera respostas e essas respostas não são, necessariamente, verbais. Toda reação a um enunciado já é uma resposta, podendo ser expressa não apenas por frases e orações, mas por enunciados concretos orais, escritos ou multimodais.

Nesse sentido, os autores do Círculo entendem que o “eu” não existe sem a presença do “outro”, e que é a partir do “outro”, que o “eu” pode constituir-se, de modo que a partir de enunciados anteriores de “outro(s)” se torna possível dar existência a qualquer enunciado. Todo enunciado, então, é permeado de palavras axiológicas e de respostas a enunciados anteriores, em uma eterna relação de alteridade e dialogismo orientada pela situação contextual.

O dialogismo bakhtiniano não se refere apenas a uma relação de interlocução entre sujeitos, mas a uma relação de interlocução entre os próprios enunciados, pois, segundo Bakhtin (2017b, p. 279), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade dentro de uma esfera de comunicação discursiva”. Essas respostas a enunciados anteriores podem basear-se neles, concordar, confirmar, rejeitar, reiterar, enfim, levá-los em conta na grande rede discursiva (BAKHTIN, 2017b).

Assim caracterizada, a língua é dialógica, complexa e ideológica. Todas as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados e se estabelecem na linguagem através de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2017a, p. 12): os gêneros do discurso.

2.1.3 Os gêneros do discurso e sua importância nos estudos linguísticos

Os *tipos relativamente estáveis do enunciado*, ou seja, os gêneros do discurso são as materializações – orais, escritas e multimodais – da comunicação humana nas mais diversas esferas da comunicação. Entendemos que os gêneros do discurso são formados a partir dos enunciados na relação de interlocução entre o eu e o outro. Essa relação de interlocução, sempre responsiva, é compreendida a partir de certos acordos

sociais, culturais e históricos entre os sujeitos da linguagem e o contexto em que estão inseridos. Esses acordos sociais, culturais e históricos, bem como a relação de alteridade entre os interlocutores vão determinar o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático, entendidos como elementos constituintes dos gêneros do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2017a, p. 11-12),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Destarte, entendemos que os três elementos básicos constituintes do gênero do discurso – conteúdo temático (tema), estilo e construção composicional – são o que vão caracterizar o gênero em sua estrutura. O tema, segundo Schoffen (2009), não recebe muita atenção pelos autores do Círculo, podendo ser compreendido como “o seu sentido em uma dada situação histórica concreta, isto é, sua significação, acrescida do contexto no qual foi produzido e sua valoração por parte de seu autor com relação ao objeto do discurso” (SOUZA, 2014, p. 48). Por exemplo, o gênero palestra pode contar com temas diversos, de acordo com o contexto social e cultural em que acontece a interlocução. O estilo, como já supramencionado, trata-se da seleção de recursos linguísticos, lexicais e fraseológicos, também determinado pela situação contextual em que o gênero se insere. Podemos conceber, portanto, que há palestras de diversos estilos, entre elas, técnicas, educativas, inspiracionais, motivacionais, etc., e é a partir do estilo que os palestrantes irão selecionar os recursos adequados para sua fala naquela situação discursiva. Por último, a construção composicional se trata da forma em que o texto e as informações são organizados para o estabelecimento de sentidos de acordo com o gênero que está inserido (SCHOFFEN, 2009).

O que determina um gênero não é somente a forma, a esfera de produção ou a função (SCHOFFEN, 2009) e, por conta disso, considera-se que os gêneros são *relativamente estáveis*, pois neles estão imbricados outros enunciados e relações contextuais, históricas e dialógicas que fazem parte do discurso. O gênero é, então, “o somatório de relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de

comunicação, em que se relacionam o falante, o ouvinte, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre” (SCHOFFEN, 2009, p. 91). De acordo com Gomes (2009, p. 20),

Como filósofo da linguagem, Bakhtin não parece estar preocupado em apresentar um modelo para a definição dos gêneros, nem para a classificação dos mesmos. A definição de gêneros do discurso serve para refletir como se dá o uso da língua, sobre como os sentidos são construídos e sobre como uma língua é materializada em cada esfera social, em um momento histórico e em uma situação de interação. A importância da definição está em afirmar que aprendemos a nos comunicar através dos gêneros, e não adquirindo um sistema linguístico abstrato, pois sabemos o que dizer e como dizer, bem como compreendemos o que lemos e ouvimos pela experiência com o uso da língua nas diferentes situações de comunicação ao longo de nossas vidas.

Segundo Bakhtin, é o processo de relações dialógicas entre os enunciados e as relações de valores ideológicos entre os sujeitos e seus enunciados que determina o gênero do discurso. Bakhtin também advoga que os gêneros são determinados pelo contexto sócio-histórico-cultural, o que justifica que os gêneros sejam relativamente estáveis e que se modificam a cada processo sofrido por conta das relações sócio-históricas-culturais e suas alterações.

É a partir dessas relações que se torna possível reinventar gêneros do discurso, reconfigurá-los e dar espaço a novos gêneros criados a partir deles, pelas necessidades postas por nós, sujeitos da linguagem e autores dos enunciados e dos gêneros discursivos (FARACO, 2009). É a nossa capacidade de autoria e criação que permite a (re)criação de gêneros necessários ao momento sócio-histórico e à situação sócio-discursiva em que nos encontramos (FARACO, 2009). De acordo com Faraco (2009, p. 90), “é o autor criador – materializado como certa posição axiológica frente a certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores”.

Em sua obra *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2017a) cita como exemplo o gênero carta de amor. Ao ler ou escrever uma carta de amor, sabemos que é uma carta de amor e não um contrato de trabalho, por exemplo, pois compreendemos suas formas verbo-linguísticas, suas escolhas semânticas e lexicais, seu meio de circulação, relação de interlocução, tema, estilo e construção composicional. Sabemos que não podemos utilizar determinadas formas em um contrato de trabalho que só são possíveis em uma carta de amor, e vice-versa. Sabemos reconhecer que se trata de um gênero – e não

outro – quando somos familiarizados com esse gênero. Nesse sentido, Gomes (2009, p. 18) sinaliza:

Mesmo havendo uma certa estabilidade, os gêneros não são fixos, eles estão constantemente se modificando ao longo da história. Na medida em que surgem outras atividades humanas, outras finalidades de comunicação, surgem outros gêneros. A relação da língua com a vida, então, fica evidente da definição Bakhtiniana de gênero, por tratar da língua em uso, e não da língua em abstração.

Bakhtin atesta que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2017a, p. 12). Tal riqueza e diversidade também podem propor a capacidade de reinventar e multiplicar gêneros do discurso conforme as necessidades e vontades que, nós, sujeitos da linguagem encontramos para isso. Podemos tomar como exemplo novamente o gênero carta de amor, utilizado por Bakhtin. Sabemos que o contexto sócio-histórico de enunciação do autor data o século XX, cerca de 1920. No entanto, percebemos que hoje, o gênero carta de amor não deixou de existir, mas, a partir dele, há outras formas de exprimir temas e significados semelhantes ao que se propõe em uma carta de amor, como uma mensagem de texto por meio de um aplicativo ou uma postagem em redes sociais, uma foto com um *emoji* de coração (enunciado não-verbal) com alguma mensagem ou citação de letra de música (enunciado verbal), entre muitas outras construções composicionais e estilos que possibilitam a criação de novos gêneros que podem abordar o tema “amor”. Conforme Bakhtin (2017a, p. 18),

uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Bakhtin também elucida que gêneros do discurso podem se classificar entre primários e secundários. Aqueles são considerados menos complexos, relacionados às formas mais simples da comunicação humana, como, por exemplo, uma conversa de elevador entre vizinhos acerca do tempo ou um bilhete para que o companheiro faça compra no supermercado. Estes são gêneros mais elaborados, que dependem de formas e estruturas mais complexas, como por exemplo, um livro de filosofia, um contrato, um romance. De acordo com Faraco (2009, p. 132),

[...] para o balizamento do estudo dos gêneros, propõe uma primeira grande classificação deles em primários e secundários. Os primeiros

são os gêneros da vida cotidiana (em geral, embora não exclusivamente, orais). Constituem-se e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e estão em relação direta com seu contexto mais imediato. Trata-se dos gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas, das atividades efêmeras do cotidiano.

Os segundos aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada (em geral, mas não necessariamente, escrita). São os gêneros que se geram e se usam nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal e assim por diante.

Nesse sentido, Bakhtin compreende, ao analisar os gêneros literários, mais especificamente a obra de Dostoiévski, que tais gêneros (secundários) são permeados de gêneros primários performatizados. Nas palavras do autor,

A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos, etc.). Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, *representam* formas diversas de comunicação discursiva primária (BAKHTIN, 2017a, p. 66-67).

Entendemos que o discurso cinematográfico também é permeado de gêneros do discurso primários representados ou performatizados no objeto artístico discursivo que é o filme. Passemos, portanto, a compreender o que os autores discutem acerca do *discurso na vida e o discurso na arte*.

2.1.4 O discurso na vida e o discurso na arte segundo o Círculo

Em diversas obras bakhtinianas (BAKHTIN, 1998; BAKHTIN, 2013; BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017), o autor analisa obras de Dostoiévski para ilustrar o que o romancista russo pretende propor quanto ao uso da linguagem organizada por gêneros do discurso, quanto ao dialogismo e à teoria do enunciado, relação de interlocução e polissemia. Segundo os autores do círculo (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017), em Dostoiévski é possível perceber uma inovação quanto aos demais romances elaborados à época, o que leva a conceber, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, que o romancista russo é autor do romance polifônico.

Dostoiévski é criador do romance polifônico. Criou um gênero romanesco essencialmente novo. Por isto sua obra não cabe em nenhum limite, não se subordina a nenhum dos esquemas histórico-literários que costumamos aplicar às manifestações do romance

européu. Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 2013, p. 19).

É partindo desse pressuposto que a obra *O discurso na vida e o discurso na arte* entende que os objetos e os discursos artísticos não devem ser analisados a partir de uma teoria que observa a arte fora do discurso na vida. Os autores entendem que a arte, assim como todas as demais formas discursivas, é social e, sendo assim, é somente através do ponto de vista sociológico que qualquer discurso ou objeto artístico deve ser analisado. Nesse texto, os autores buscam rejeitar os dois pontos de vista pelos quais a arte é analisada e estudada até então, quais sejam: “*o fetichismo da obra artística enquanto artefato*” (BAKHTIN, 1998, p. 3-4, grifos dos autores) e o estudo da psiquê do autor. Dessa forma, os autores entendem que arte é, como qualquer discurso, atravessada por outros discursos sociais e sua existência só é possível em interlocução com outros sujeitos sociais, que atribuem sentido a ela (BAKHTIN, 1998). Nas palavras do autor,

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social. A teoria da arte, consequentemente, só pode ser uma sociologia da arte (BAKHTIN, 1998, p. 3).

A posição dos autores em relação à estética como teoria que avalia somente a arte como forma pode se relacionar à crítica realizada pelos autores do Círculo acerca dos linguistas estruturalistas, que analisam a língua como forma e estrutura e não como discurso vivo que se estabelece nas e através das relações sociais. De acordo com o autor,

Uma variedade do primeiro ponto de vista é o assim chamado método formal. Para o método formal, uma obra poética é um material verbal organizado de algum modo particular como forma. Além disso, ele toma o verbal não como um fenômeno sociológico, mas de um ponto de vista linguístico abstrato. Que ele adotasse justo tal ponto de vista é perfeitamente compreensível: o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido

independentemente da situação social que o engendra (BAKHTIN, 1998, p. 4).

A situação social que engendra o discurso verbal e o atribui o status de fenômeno sociológico da comunicação social é indissociável à sua forma. É o contexto social e cultural que proporciona a entonação do enunciado e é somente a partir desse contexto social que a entonação do enunciado pode ser compreendida. Os autores advogam que esse contexto é a chave para a compreensão do enunciado e do discurso – na vida ou na arte, posto que

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (BAKHTIN, 1998, p. 13).

A chave do enunciado concreto é o que envolve o discurso em termos de condições sociais e contextuais nas quais ele pode acontecer. É nesse sentido que os autores compreendem que “o discurso verbal é um evento social” (BAKHTIN, 1998, p. 13) e que ele não deve ser analisado de fora pra dentro, pois a vida não o afeta de fora para dentro, pelo contrário, “ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível” (BAKHTIN, 1998, p. 14). Dessa forma, os autores sistematizam:

Todos os fatores determinantes da forma de um enunciado artístico que nós analisamos – 1. o valor hierárquico do herói ou evento funcionando como o conteúdo do enunciado; 2. o seu grau de proximidade com o autor, e 3. o ouvinte e sua interrelação com o autor, de um lado, e com o herói, de outro – todos esses fatores são os *pontos de contato entre as forças sociais da realidade extra-artística e a arte verbal*. Graças precisamente a esta espécie de *estrutura intrinsecamente social* que a criação artística possui, que ela é *aberta em todos os lados à influência dos outros domínios da vida*. Outras esferas ideológicas, incluindo principalmente a ordem sócio-política e a economia, têm efeito determinativo na arte verbal não meramente de fora, mas do ângulo direto de seus elementos estruturais intrínsecos. E, inversamente, a interação artística de autor, ouvinte e herói pode

exercer sua influência em outros domínios de intercâmbio social. (BAKHTIN, 1998, p. 24, grifos dos autores).

A forma artística esculpe discursos sociais, esculpe um herói que se estabelece através de enunciados pertinentes à obra. A entonação é dada pelo autor, segundo o contexto social inserido e levando em conta as especificidades do enunciado, sempre como uma atitude responsiva a outros enunciados. Ainda em atitude responsiva, o leitor/espectador/ouvinte responde à obra, atribuindo uma infinidade de sentidos a partir da concepção da obra.

Outra importante questão concebida pelos autores é que o discurso na arte é prenhe de enunciados presumidos. Tais enunciados presumidos funcionam presentes no inconsciente coletivo, de modo que

O individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o social e o objetivo. O que eu conheço, vejo, quero, amo, etc. não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1998, p. 8).

Dessa forma, podemos compreender que o discurso na arte é social e ideológico, assim como todos os demais discursos, estabelecendo-se em outras esferas ideológicas e comunicando-se de dentro para fora, sempre como atitudes responsivas e fomentando que outras atitudes em forma de enunciados proporcionem novos sentidos na infinita cadeia discursiva. É desse modo que nos propomos a analisar discursos artísticos, tendo em vista sua mobilização por meio de signos e enunciados ideológicos, materializados no discurso como gêneros.

Nesta seção, buscamos desenvolver a teoria bakhtiniana que embasa teoricamente este trabalho, com o objetivo de focar as questões que subjazem pontos cruciais da obra do círculo, fundamentalmente abordados para a construção do que entendemos por linguagem e discurso. Em seguida, nos aprofundaremos em discutir arte e cinema, relacionando, quando justificável, conceitos como: ideologia, discurso, signo e enunciado. Posteriormente, em um seguinte capítulo, relacionaremos essa teoria à área de educação da linguagem, teorizando sobre linguagem, discurso, arte e cinema no âmbito da educação.

2.2 Arte

Em interlocução com as discussões empreendidas neste capítulo, buscaremos discorrer acerca do conceito de arte, reconhecendo seu lugar nos estudos filosóficos e sociais como disciplina (NUNES, 2006). Tal escolha se deve ao nosso empreito de compreender de que forma a linguagem artística se relaciona com o que entendemos por linguagem e discurso. Nessa esteira, nos alinhamos com Martins (2015) que advoga acerca da “virada linguística”, na segunda década do século XX, protagonizada pelos estruturalistas e semioticistas, que passaram a buscar compreender sentidos a partir de interpretações de diversos fenômenos, tais como

Filmes, rituais, imagens de arte, de publicidade e de outras manifestações culturais passaram a ser objeto de estudo, abordados como texto que comunicam significados e são analisados em relação e/ou como derivação da interação de elementos que articulam sentido, isto é, como signos (MARTINS, 2015, p. 18-19).

Elucidada nossa perspectiva, voltamo-nos para uma breve introdução acerca da evolução das teorias que versam sobre a Arte, buscando compreender, de forma sucinta, alguns percursos teóricos que foram realizados ao longo da história e como este trajeto teórico culminou em alguns conceitos aos quais hoje nos debruçamos. Entendemos que a arte pode sensibilizar, desacomodar, refletir ou refratar a realidade. Permeada de signos (axiológicos), a arte é uma linguagem que se faz presente em todos os percursos da vida humana (NUNES, 2006).

Na antiguidade, Sócrates (469-399 a.C.), ancorado por reflexões acerca de valores morais, profissão, governo e comportamento social, foi o primeiro filósofo a questionar a representação artística. Compreendemos, nesse sentido, que desde então a arte é entendida como parte do comportamento social (NUNES, 2006). Posteriormente, Platão (427-347 a. C.), discípulo de Sócrates, estabelece em *A república* a primeira relação teórica entre arte e realidade. Não sendo suficiente entender a arte apenas pela fruição, a partir de Platão, a pintura, a escultura e a música passam a ser também objeto teórico de investigação. De acordo com Nunes (2006, p. 8), no que se refere à pintura, escultura e música, “é o pensamento racional que as interpela sobre o seu valor, sua razão de ser e seu lugar na existência humana”.

Aristóteles (384-322 a. C.) advoga acerca da arte como *mímesis* – imitação. O conceito aristotélico de *mímesis*, compreendido primeiramente por Platão e, posteriormente aprofundado em *A Poética*, de Aristóteles, trata da relação da arte como uma busca pela imitação da realidade na poesia, na pintura e na escultura. Essa imitação

perpassa pela representação a partir da ficção e da adaptação de formas, utilizando “certos meios – linhas, cores, volumes, movimentos e palavras – coisas e ações, com o máximo de semelhança ou de fidelidade.” (NUNES, 2006, p. 38). Há, portanto, uma combinação de escolhas entre palavras, símbolos, formas, ou seja, signos, que são escolhidos para a imitação/representação do real. Desse modo, o artista realiza suas seleções de signos para a representação ficcional do real. Entendemos, portanto, que o real na arte é retratado sempre a partir de representações em processos que nascem na subjetividade do artista (NUNES, 2006) e se manifestam em sua forma exterior, entrando em contato com o público, que reage de diferentes formas mediadas pelas condições de enunciação (BAKHTIN, 2017a), construindo relações com a obra de ficção.

De acordo com Nunes (2006, p. 39, grifos do autor), “admitindo-se que as artes imitam, elas não podem reproduzir mais do que essa aparência. Então, a semelhança que o artista consegue produzir com a sua obra é uma forma ilusória, enganadora, que *simula* uma realidade que efetivamente não possui.”. Ainda segundo o autor (Idem, p. 44), “não nos interessa saber se o objeto representado existe ou não, mas se o artista, respeitando as leis da natureza, o tornou possível”. Portanto, nesse sentido, entendemos que arte, na concepção teórica atual, transcende a realidade. Valendo-nos das palavras de Cassirer (1967, p. 128, tradução nossa), “[...] a imagem de uma paixão não é a paixão propriamente dita. O poeta que representa uma paixão não nos contagia com ela”⁶, mas nos afeta com sua arte de representar.

A partir desse breve percurso realizado, percebemos que a concepção da arte como disciplina tem seu início tardio. Concordamos com Nunes (2006) ao afirmar que a teorização da arte se deu, ao longo dos séculos, de forma intermitente. E, dessa forma, assumimos sua falta de abordagem também em nossa realidade: a sala de aula (MÖDINGER *et al.*, 2012).

Para mais, concernente a este estudo, cabe sinalizar que estamos cercados por imagens, cores, sons, símbolos e que não apenas nos relacionamos com eles, como também nos relacionamos através deles, em nossas formas de interagir na e pela linguagem. Entendendo que os signos permeiam as relações sociais, buscamos compreender seu lugar na linguagem, nos discursos e em sala de aula, uma vez que

⁶ “la imagen de una pasión no es la pasión misma. El poeta que representa una pasión no nos infecta con ella” (Cassirer, 1967, p. 128).

Diariamente, indivíduos de diferentes países e culturas olham, recebem e manuseiam imagens de informação (jornal, outdoors, telejornais), de publicidade, de ficção (filmes, documentários, animações), de arte e de entretenimento que são digitalizadas, descarregadas, copiadas e/ou transmitidas ao vivo via satélite. Os sentidos que essas imagens deflagram e evocam se diferenciam em função da diversidade de suportes, meios, cultura, crenças, religiões etc. Por sua vez, os significados não são elementos aderentes, como se fossem um tipo de mensagem cifrada, uma inscrição ou tatuagem que acompanha e identifica a imagem (MARTINS, 2015, p. 25).

Em concordância com o autor, acrescentamos que os significados provocados pelas imagens com as quais nos relacionamos são diferentes para cada sujeito, pois, ademais de serem as imagens signos axiológicos (BAKHTIN, 2017b), cada um de nós carrega seu próprio repertório, capaz de compreender determinados significados, sendo afetados de diferentes formas, pois somos sujeitos diferentes e ideológicos (BAKHTIN, 2017b; MÖDINGER *et al.*, 2012). Falamos do lugar das imagens visuais e símbolos, entendendo que elas estão cada vez mais presentes em nossas rotinas, nos relacionamos com elas, mesmo quando não as buscamos a partir de uma escolha consciente, como através de propagandas que consumimos a todo o momento, outdoors, fotografias e vídeos cada vez mais acessíveis e instantâneos através das redes sociais, entre diversas outras práticas em que nos inserimos. Entendemos que nem todas as imagens visuais e símbolos são imagens e símbolos artísticos, porém, consideramos sua representação em nossas vidas e a representação que muitos de seus realizadores buscam como pressuposto para sua existência: a representação de fragmentos da realidade (NUNES, 2006; MARTINS, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2012).

Assim como a relação proposta pelos autores do Círculo de Bakhtin, que afirmam que todo “enunciado é único e irrepetível”, toda expressão artística, ou obra de arte, também o é, pois também se leva em conta a situação contextual e as relações de sentido imbricadas no processo de enunciação. Desse modo, os sujeitos do discurso atribuem sentidos diferentes a cada obra – artistas e público-alvo – considerando seu repertório, suas ideologias a cada contato com cada obra.

[...] Cada indivíduo associa a obra de arte às suas vivências anteriores, suas lembranças memórias e aspectos próprios da sua cultura. Desse modo, constrói para si um acervo de conhecimentos que o torna participante e pertencente a um grupo, tendo nas artes uma das suas experiências importantes. Esse processo pode gerar atitudes de valorização das produções artísticas, seja das artes já reconhecidas e legitimadas, seja das artes populares (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 39).

Compreendemos, portanto, que a arte é um processo que nasce na intersubjetividade e se comunica por meio de processos sensíveis e subjetivos (NUNES, 2006; MÖDINGER *et al.*, 2012), por meio da relação entre o que construímos a partir das artes e entre o que entendemos por mundo ficcional e mundo factual, o que constitui o princípio da estética. De acordo com Mödinger *et al.* (2012, p. 40),

Desde muito pequenos, construímos conhecimentos por meio dos cinco sentidos: visão, tato, olfato, audição e paladar. Os sentidos são convocados pelas linguagens artísticas para compor um acervo de informações que permitem tanto construir conhecimento em artes quanto desfrutar das artes, encantando-se com o que é produzido. Nesse caso, o que vimos ou ouvimos nos afeta, mexe com nossos sentimentos, provoca arrepio, prazer, uma sensação de beleza, de satisfação. Em outras ocasiões, as artes podem causar estranhamento, agredir, como a cena violenta de um filme, uma pintura ou uma produção contemporânea que não seja necessariamente algo “belo”. Sabemos, entretanto, que o belo se constrói de acordo com um sistema de referências que o sujeito vai adquirindo com o tempo e de acordo com o seu grupo de pertencimento. Ele pode ser associado tanto com a ordem quanto com a desordem, com a religião ou a obscenidade, com o tranquilo e o caótico. Dito isso, a beleza não é pautada em um discurso definitivo, e sim em códigos subjetivos. De uma forma ou de outra as imagens das artes nos afetam, e vivemos então o que chamamos de experiência estética.

Assim como a beleza, a estética também não é pautada em um “discurso definitivo”, tampouco é subordinada a conceitos. Trataremos aqui acerca dos conceitos de estética como experiência e como aparência. Primeiramente, nos cabe dizer que a experiência estética é “fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem” (NUNES, 2006, p. 13). Independentemente da forma ou da natureza dos elementos estéticos com os quais entramos em contato, ao nos relacionarmos com eles, passamos por uma experiência estética, sendo afetados de diversos modos pelas artes. Experiência esta que vai muito além do gostar ou não gostar, mas sim de estabelecer uma relação não-passiva com a arte, de se deixar afetar. Ao entrar em contato com a arte, estamos também em contato com uma experiência que pode nos desacomodar, incomodar, provocar, emocionar, sensibilizar. Dessa forma, conforme discutimos em Bulla, Hilgert e Bulegon (2018, p. 1839), “a estética não é algo encontrado em uma obra de arte, mas faz parte da relação entre um observador, a arte e aquilo que essa situação envolve”.

Já a aparência estética trata dos modos pelos quais a arte apresenta sua realidade, suas formas de representar o real a partir do fazer artístico, estabelecendo sempre relações de valor e de sentido. Trata-se, segundo Nunes (2006, p. 61), de uma

[...] aparência sincera, [que] não nos dá, como num espelho, apenas o reflexo da vida interior ou do mundo exterior, mas expressa o modo pelo qual a consciência, operando sobre a realidade, configura-a de acordo com os sentimentos e as intenções valorativas do artista.

Cabe ressaltar que o real na arte só existe afirmado em sua aparência, pela qual a arte trabalha, sendo a imagem artística uma aparência que vale de si mesma, de sua estética.

Em Bulla, Hilgert e Bulegon (2018), discorremos acerca do ensino de cinema em aula de PLA como uma experiência ético-estética. Essa concepção embasa o que entendemos pelo trabalho com arte cinematográfica em nossas aulas de PLA, buscando uma apreciação, experiência e fazer estético a partir do processo de criação artístico. Entendemos que o conceito que recai sobre a ética não se trata apenas da “conduta de uma pessoa, a moral da vida de alguém, mas está presente na relação dessa pessoa com outras ou com ela mesma” (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018, p. 1840). Com respeito aos valores éticos artísticos, Nunes (2006, p.80-81) afirma que

O artista, sob pena de contrariar a natureza de sua atividade criadora, não poderia comprometer-se, isto é, não poderia converter essa atividade num compromisso ético. A Arte seria, assim, a liberdade transformada em um jogo, que não compromete o artista e nem pode constituir instrumento positivo para a conquista efetiva da liberdade. Servindo-se da realidade para suprimi-la, neutralizando a liberdade, a Arte não tem eficácia. Com ela entramos no domínio do irreal, pois que o artista substitui a ação pela contemplação e, fixando o olhar na Poesia e na Arte, desvia-se da realidade.

Diante disso, considerando a ética do artista do ponto de vista estético, também destacamos o ponto de vista prático, a *práxis* artística. O artista se vale de técnicas, métodos, objetos para estabelecer, na e pela linguagem artística, sua obra, sua versão da realidade e das coisas do mundo. A busca pelo aperfeiçoamento de uma técnica não significa a busca pela perfeição da realidade, pois, sabendo que a realidade é relativa, o artista busca, em sua *práxis*, representá-la através de seu olhar, de sua técnica. Também agindo de forma responsiva, pois inserido na linguagem, “o artista não somente cristaliza na sua criação uma dada realidade social, mas responde ativamente às solicitações de seu meio, às exigências de sua classe, aos problemas morais, sociais e políticos de sua época” (NUNES, 2006, p. 98). Cabe dizer que esse processo de criação

artística, sendo subjetivo, é ideológico, uma vez que nasce na alma do artista e se expressa por meios visuais, musicais, corporais, imagéticos, recebendo novos sentidos ao entrar em contato com o mundo, com seus sujeitos e suas atribuições de sentidos. Conforme Cassier (1967, p. 126, tradução nossa),

A imaginação do artista não inventa arbitrariamente as formas das coisas. Nos mostra estas formas em sua verdadeira figura, tornando-as visíveis e reconhecíveis. Escolhe um determinado aspecto da realidade, mas este processo de seleção é, ao mesmo tempo, de objetivação. Uma vez que entramos em sua perspectiva, vemo-nos obrigados a olhar o mundo através de seus olhos.⁷

Para que o processo de “inventar as formas das coisas”, ou produzir arte seja realizado, o artista expõe sua subjetividade para o mundo, passando por um processo criativo, necessário para a produção de qualquer forma, de qualquer arte, seja ela produzida a partir de palavras – orais ou escritas, sons, pinturas, movimentos, imagens, imagens em movimento. Criatividade e arte são processos que requerem sensibilidade, estudo e motivação para mobilizar a partir de impulsos lúdicos a representação de alguma forma, transferindo-a ao mundo exterior. Seja como produtor ou apreciador de arte, o contato com formas artísticas exige análise, reflexão, inteligibilidade, técnica, escolhas entre elementos necessários para determinada obra, sensibilidade e criatividade (MÖDINGER *et al.*, 2012).

Ao longo dos séculos, muitas foram as abordagens acerca da criatividade no processo de criação artística. Uma concepção mais atual define que a criatividade seria a habilidade de “realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta, postulando um trabalho árduo e individual, que apresenta problemas de realização, podendo variar conforme a cultura e a época” (MARQUES, 2008, p. 23). Diante disso, entendemos que a sala de aula pode ser um espaço frutífero para o trabalho criativo e artístico, uma vez que, ao realizar um trabalho como este, estimulamos os alunos a se expressar e expressar suas ideias para o mundo, “ler e fruir as ideias manifestadas por outros; contextualizar o tempo e no espaço o que leram ou produziram, compreendendo as diferentes linguagens artísticas como construção cultural e social” (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 44). Os autores também sugerem para o trabalho artístico em sala de aula

⁷ La imaginación del artista no inventa arbitrariamente las formas de las cosas. Nos muestra estas formas en su verdadera figura, haciéndolas visibles y reconocibles. Escoge un determinado aspecto de la realidad, pero este proceso de selección es, al mismo tiempo, de objetivación. Una vez que hemos entrado en su perspectiva, nos vemos obligados a mirar el mundo con sus ojos.

Propostas em que os alunos possam exercitar a flexibilidade, como criar várias ações para uma mesma cena dramática, diferentes sons para musicar uma frase, fotografar com o celular cenas ou espaços inusitados, produzir objetos que não existem, pesquisar movimentos corporais que nunca executaram, são incentivos ao processo criativo. (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 48).

Frente ao exposto, reconhecendo a importância de se refletir sobre a linguagem artística no âmbito social, advogamos acerca do lugar da arte em sala de aula, reconhecendo que nosso trabalho busca promover o acesso a diversas formas de operar na e pela arte, na e pela linguagem. Compreendemos que vivemos, hoje, uma chamada “democratização visual” e sabemos o quanto estamos imersos em imagens e em uso da imagem a todo o momento, mas estamos buscando refletir acerca de como nos relacionamos com determinadas imagens?

Este assunto – imagens – será abordado na próxima seção, na qual buscamos discorrer acerca de uma categoria artística que pode ser considerada protagonista em grandes discussões acerca da imagem: o cinema.

2.3 Cinema

*A arte cinematográfica só existe por meio de uma
traição bem organizada da realidade.
(François Truffaut)*

Entendemos que a arte, independentemente de sua forma, ou técnica utilizada para sua realização, tem por objetivo transcender a realidade. Em conformidade com Aumont (1995), Carrière (2015), Eisenstein (2002a), Eisenstein (2002b) e Martin (2003) advogamos pelo cinema como é uma arte que consegue unir tantas outras artes em uma só, sendo uma arte interdisciplinar, uma vez que busca sua propagação e difusão coletivamente, considerada, por conta disso, uma “arte de massa”. Valendo-nos das palavras de Hilgert (2014, p. 35):

[...] nunca, em nenhuma outra manifestação artística, colocou-se arte junto com massa, sendo arte uma categoria aristocrática e massa uma categoria democrática. O cinema consegue juntar essas duas situações, fazendo de uma de suas maiores características o paradoxo. Só o cinema consegue atrair uma quantidade de pessoas tão diferentes, com objetivos totalmente opostos. Uma mesma arte (não exatamente o mesmo filme, mas a mesma lógica de linguagem, o mesmo campo artístico) une estudiosos e leigos, pessoas que buscam por diversão ou filosofia, críticos de arte e crianças que querem assistir a uma animação 3D.

Para mais, também o mesmo filme une públicos diferentes, que buscam sensações e experiências distintas, que sentem e compreendem de forma diversa, porque se tratam de sujeitos diferentes, como é o caso dos *blockbusters*⁸, por exemplo. Tratando-se de uma linguagem, o cinema também leva em conta uma relação de alteridade, confrontando enunciados, signos e discursos em tela, com a subjetividade do espectador. Por sua capacidade de perpassar por tantos outros âmbitos da arte e da linguagem (e da tecnologia), o cinema provoca emoções, sentidos, sentimentos diversos em sujeitos diversos. A imagem fílmica está a serviço da reprodução da realidade sob o ponto de vista de seu produtor, do artista, em interlocução com a percepção do espectador, aquele que se afeiçoa à imagem. Esta relação de alteridade pode provocar sentimentos diversos, emoções positivas ou negativas. Carrière (2015) relata que, na exibição do filme *Um cão andaluz* (Luis Buñuel, 1929), algumas pessoas desmaiaram ao entrar em contato com as cenas do filme. A respeito disso, Martin (2003, p. 32) afirma que “[...] pouco a pouco, na medida em que o cinema lhe oferece uma imagem subjetiva, densa e por consequência, apaixonada da realidade: no cinema o público chora perante espetáculos que, ao natural, mal o tocariam”, o que coloca o cinema em um lugar de discurso potente, provocando diversos sentidos e sentimentos a partir de uma forte relação de alteridade entre filme-espectador.

O teórico francês Jaques Aumont considera o cinema mais realista que as outras artes por elaborar uma imagem que, por conta de sua capacidade de representação e dos detalhes, produz maior aproximação ao movimento “real”. No entanto, o autor adverte que não há realidade no que está em tela, à medida que o que vemos não está no presente, o que se considera como a capacidade de “presença-ausência” do cinema. Ao mesmo tempo em que somos expostos a imagens fílmicas, somos expostos a fragmentos do real, em constante relação de presença-ausência.

A representação fílmica, por sua riqueza perceptiva, pela «fidelidade» dos detalhes, é mais realista que as outras artes de representação (pintura, teatro...), mas ao mesmo tempo, apenas permite ver imagens, sombras registradas de objetos que estão, por si mesmos, ausentes. O cinema tem o poder de «ausentar» o que nos mostra: o «ausenta» no tempo e no espaço posto que a cena filmada já passou, além de ter sido desenvolvido em outro lugar diferente da tela onde aparece. [...]

⁸ “Blockbuster é um termo de origem inglesa que indica um filme ou documentário produzido de forma exímia, sendo popular para muitas pessoas e que pode obter elevado sucesso financeiro a partir de ampla circulação” (MOREIRA; GOLDSCHMITD; TORRESCASANA, 2015, p. 2)

Neste sentido, qualquer filme é um filme de ficção (AUMONT, 1995, p. 106, tradução nossa).⁹

De acordo com o autor, até mesmo os documentários são filmes de ficção, tendo em vista que o momento em que fora gravado não é o momento da visualização, além de contar com um (ou muito mais) ponto de vista pelo qual a imagem em movimento foi tomada, as escolhas dos enquadramentos, a montagem e edição. Portanto, mesmo os filmes documentais, que contam com um compromisso com a verdade, trata-se de um retrato de uma determinada fração da realidade que se pretende mostrar em tela. Nesse sentido, há o que está dentro e o que fica fora do campo (EISENSTEIN, 2002a), sendo selecionado pelo realizador o que estará dentro do campo e de que forma estará. A forma pela qual uma cena é mostrada perpassa por escolhas técnicas de enquadramentos e, posteriormente, montagem, além de objetos de cena, iluminação, figurinos, interpretação desejada, cores, entre outros que discutiremos posteriormente, portanto, trata-se de um retrato de um ponto de vista planejado e calculado para a (re)produção de determinada realidade, uma vez que “a câmera cria uma coisa muito diferente de uma simples cópia da realidade” (MARTIN, 2003, p. 21).

Nas palavras de Xavier (2008a, p. 14), “[...] é assumido que o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora”. Portanto, conforme Carrière (2015, p. 55), a realidade no cinema (como em todas as demais expressões artísticas) é relativa, uma vez que “nós só vemos o que a câmera vê, só ouvimos o que nos dizem. Não vemos o que alguém decidiu que não deveríamos ver, ou o que os criadores dessa imagem não viram. E, acima de tudo, não vemos o que não queremos ver”.

Portanto, a partir das discussões mobilizadas até o momento, concluímos que o cinema é linguagem, discurso e arte. Ademais, com o advento da tecnologia, da televisão, internet, plataformas de *streaming*, celular, entre tantos outros, a democratização do cinema se tornou, ao longo dos anos, cada vez mais massiva. Isso indica que, quanto mais expostos os sujeitos estão à imagem em movimento, mais

⁹ La representación fílmica, por la riqueza perceptiva, por la «fidelidad» de los detalles, es más realista que las otras artes de representación (pintura, teatro...), pero al mismo tiempo, sólo deja ver efigies, sombras registradas de objetos que están, en sí mismos, ausentes. El cine tiene el poder de «ausentar» lo que nos muestra: lo «ausenta» en el tiempo y en el espacio puesto que la escena filmada ya ha pasado, además de haberse desarrollado en otra parte diferente a la pantalla donde aparece. En el teatro, lo que se representa, lo que se significa (actores, decorados, accesorios) es real y existe, aunque lo representado sea ficticio. En el cine, representante y representado son los dos ficticios. En este sentido, cualquier filme es un filme de ficción (AUMONT, 1995, p. 106).

familiarizados e identificados com esse discurso se tornam (MARTIN, 2003), o que requer, por certo, a reflexão sobre as fronteiras que é do filme e do que não é, do que faz ou não parte da forma artística, do que está dentro ou fora do campo (EISENTEIN, 2002a).

Nesse sentido, asseveramos que diversos cineastas buscam retratar histórias da vida real, momentos e fatos históricos, o que se pode perceber, por exemplo, ao observamos a extrema quantidade de filmes que retratam a Segunda Guerra Mundial, considerado gênero “filme de guerra”. Há cineastas que se dedicam a um recorte de determinado aspecto deste momento que a história testemunhou, buscando atribuir seu olhar para a história, transmitindo a impressão de que sua narrativa está contando a História verídica – como se houvesse apenas uma história a ser contada, uma vez que buscam construir sua narrativa dentro de uma narrativa que já conhecemos – também de forma ideológica.

Na esteira desse pensamento, podemos citar o filme *Darkest Hour* (2017), de Joe Wright, que busca desenvolver a narrativa que tem a Segunda Guerra Mundial como pano de fundo, protagonizada pela figura de Winston Churchill. O filme é inicialmente apresentado por tomadas em preto e branco, feitas como registro de alguns momentos da guerra. Após essas cenas serem exibidas, uma cartela preta explica o início da guerra nos anos 40, dando início ao filme. Tal seleção de cenas, em sintonia com a cartela, assume o tom que o filme levará ao enredo, contextualizando também o espaço-tempo da narrativa. Percebe-se que as imagens tomadas em tempo real buscam (re)produzir um aspecto de realidade ao filme, como se o filme fosse contar a História. No entanto, o filme, como todas as demais produções cinematográficas, conta uma história, por meio de sua estrutura e linguagem, entre tantas outras que podem ser contadas com a imagem em movimento, inclusive sobre o mesmo tema e momento histórico.

Da mesma forma, tomamos como exemplo *O discurso do Rei* (2010), de Tom Hooper, filme que se passa no mesmo tempo histórico e explora, para além da segunda guerra, o incômodo que o Rei George VI enfrenta para poder realizar seus discursos. Tais filmes levam a cabo um contexto e narrativa presentes no imaginário social e atreladas a nosso passado, fazendo dele o pano de fundo para sua experiência estética (XAVIER, 1983).

Nessa esteira, Quentin Tarantino também explora o mesmo contexto em *Bastardos Inglórios* (2009), no entanto, a narrativa e a estética atribuídas pelo diretor e autor se dão de modo que a história seja reconstruída no filme, modificando totalmente

a História que já conhecemos. A obra realiza esta modificação da narrativa por nós já conhecida utilizando o recurso da metalinguagem, estilo muito utilizado por Tarantino (LIMA, 2010). No filme, o desfecho dos nazistas é realizado a partir da montagem no rolo de câmera operada pela protagonista, a modificação elaborada por Tarantino dá o fim aos nazistas dentro do cinema, sendo “plasticamente representado” (EISENTEIN, 2002a, p. 16). De forma semelhante, em *Jojo Rabbit* (2019), Taika Waititi utiliza o mesmo contexto para dar voz a um menino que tem sua vida atravessada pelo nazismo, passando por diversas mudanças de perspectiva mobilizadas pela guerra e seus trágicos resultados. O diretor galhofa do nazismo a partir do olhar da criança, construindo uma narrativa diferente da história que concebemos.

O que ambos filmes fazem é construir uma relação ético-estética no espaço-tempo filmico. Tal relação é estabelecida, uma vez que “o diapasão das potencialidades do dramaturgo se amplia acima de todos os limites” (EISENTEIN, 2002a, p. 166). Não interessa se o que acontece no filme tem relação ou não com a realidade, ou se um filme é mais ou menos real do que outro, posto que “a realidade que acontece no ecrã nunca é totalmente *neutra*, mas sempre *sinhal* de algo a mais, num qualquer grau” (MARTIN, 2003, 24-25, grifos do autor). Nas palavras de Carrière (2015, p. 59),

Já temos programas que se intitulam “históricos” e usam profusamente filmes “históricos” para ilustrar os acontecimentos que registram. Eles nos mostram, como se fossem filmadas ao vivo, cenas da Antiguidade ou da Idade Média. Vemos Napoleão com o perfil de Marlon Brando, Joana d’Arc com o rosto e os ombros largos de Ingrid Bergman (e, é claro, ambos falam inglês). Afinal, por que não?

Nesse sentido, entendemos que o cuidado que devemos ter, enquanto educadores é ainda maior, no que tange à educação do olhar (HILGERT, 2014) e ensino de cinema. Uma vez que a imagem é mais facilmente recordada por nossa memória do que as palavras (XAVIER, 2008a), é fácil nos deixar levar pela não reflexão e traição promovida pelas imagens (TRUFFAUT, 2005), uma vez que “estamos propensos a todas estas distorções, até em tempos de paz, mesmo quando se trata de acontecimentos triviais, insípidos, comuns” (CARRIÈRE, 2015, p. 55). Segundo Carrière (op. cit.), tais distorções, ou traições, acontecem pelo fato de estarmos atravessados por uma rede de imagens “tão densa, tecida de forma tão intrincada, que é quase impossível não ceder a nenhuma espécie de indolência mental, uma sonolência intelectual que permite a invasão de mentiras”. As mentiras, inverdades que nos são contadas através do filme ou

de outras imagens com as quais temos contato, são sempre relativas e ideológicas. Conforme Martin (2003, p. 25),

Estamos permanentemente rodeados de imagens, em casa, na rua, no carro e no metrô; até se constroem paredes de imagens e logo a holografia vai nos proporcionar casas e edifícios de imagens. Um planeta de imagens. Imagens que se movem, falam, fazem barulho. Imagens que fazem esquecer (sem fazer nada para curar) nossa sensação de solidão.

[...]

Talvez o verdadeiro perigo desta saturação pela imagem, de que tanto se fala (geralmente com alarme), resida no desaparecimento, puro e simples, daquilo que costumamos considerar realidade.

O cinema é feito de eventos prováveis e improváveis, em uma relação de “aventura pelo irreal, [que] constantemente renuncia a uma realidade que considera difícil demais de ser engolida”. As palavras do cineasta François Truffaut, citadas na epígrafe desta seção, lançam luz ao que entendemos por essa relação estabelecida na e pela imagem fílmica: “uma traição bem organizada da realidade” (TRUFFAUT, 2005, p. 47). Destarte, quando falamos de imagem e imagem em movimento, muitas vezes não nos permitimos lembrar o quanto a imagem está trabalhando a favor de uma “traição bem organizada da realidade”, e a associamos diretamente ao *status quo* da realidade.

Vivemos hoje mergulhados em uma profusão do uso da imagem (CARRIÈRE, 2015; HILGERT, 2014; TRUFFAUT, 2005). A imagem e o uso da imagem, seja para (re)produzir a realidade ou performatizá-la tem sido pano de fundo e, ao mesmo tempo, protagonista de muitas práticas sociais do século XXI, ainda que, muitas vezes, não a percebamos desta forma (TRUFFAUT, 2005). Jean-Claude Carrière observa a criação e, ao mesmo tempo, rápida metamorfose vivida pelo cinema no século XIX. Este processo chama a atenção do autor ao ponto de considerar que o cinema – e seu processo de evolução – deveria ser estudado por profissionais da área da semiologia, psicologia, sociologia e antropologia (CARRIÈRE, 2015). De fato, o cinema, por ser uma área interdisciplinar, uma linguagem, um aparato social, permeia estas e outras áreas de estudos, como a nossa, a área de estudos da linguagem.

Baseando-nos em teóricos que compõem nosso arcabouço teórico dos estudos cinematográficos (AUMONT, 1995; CARRIÈRE, 2015; EISENSTEIN, 2002a; EISENSTEIN, 2002b; MARTIN, 2003; XAVIER, 1983; XAVIER, 2008a), entendemos que o cinema é arte e linguagem à medida que produz e é permeado por diversos

discursos que, por sua vez, estão em interlocução com outros discursos; utiliza de signos e é atravessado por diálogos em interlocução com outros sujeitos e filmes, outros discursos e linguagens, mobilizados por sua ideologia e subjetividade para compreender e atribuir sentido às obras consumidas.

A imagem, portanto, existe enquanto relação¹⁰. Essa relação se trata de uma alteridade entre mim e o filme, aquilo que vai muito além do gosto, que perpassa questões ideológicas, o modo como o filme é colocado, como as imagens do mundo são colocadas no filme e como eu me coloco no mundo. Além disso, também vai ao encontro daquilo que busco em relação ao filme enquanto objeto artístico e experiência estética, a forma pela qual eu, sujeito espectador, me relaciono com determinado filme.

Segundo Aumont (1995, p. 11, tradução nossa), “a estética do cinema é, pois, o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas”¹¹ e pode ser vista a partir de duas vertentes: “uma vertente geral, que contempla o efeito estético próprio do cinema, e outra específica, centrada na análise de obras particulares: é a análise de filme ou a crítica no sentido pleno do termo”¹² (Idem, Ibidem). De acordo com Martin (2003, p. 28),

a imagem fílmica age com força considerável devido a todos os tratamentos purificadores e intensificadores que, simultaneamente, a câmara pode provocar no real em estado bruto: a mudez do cinema antigo, o papel não realista da música e das iluminações artificiais, os diversos tipos de planos e de enquadramentos, os movimentos de câmara, o retardador, o acelerado, todos os aspectos da linguagem fílmica.

Os processos supramencionados que fazem parte da escolha do realizador para a composição da imagem e do movimento são componentes da linguagem cinematográfica (AUMONT, 1995; CARRÈRE, 2015; EISENTEIN, 2002; MARTIN, 2003; XAVIER, 1983; XAVIER, 2008a). Segundo Martin (2003, p. 21, destaques do autor), cabe ao espectador saber “*ler um filme*, decifrar o significado das imagens tal como se decifra o sentido das palavras e dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica”. O autor também alerta que o sentido das imagens, tal

¹⁰ Agradeço à Profa. Me. Luciana Tubello Caldas por ensinamentos como este, entre tantos outros, no curso “Escola de Cinéfilos” e no curso de “Introdução à Realização Cinematográfica” nos anos de 2020 e 2021.

¹¹ “La estética del cine es, pues, el estudio del cine como arte, el estudio de los filmes como mensajes artísticos” (AUMONT, 1995, p. 11).

¹² “Una vertiente general, que contempla el efecto estético propio del cine, y otra específica, centrada en el análisis de obras particulares: es el análisis de filmes o la crítica en el sentido pleno del término” (AUMONT, 1995, p. 11).

como o das palavras “pode ser controverso [...] e poderá dizer-se que cada filme tem tantas possibilidades de interpretação quantos forem os espectadores” (MARTIN, 2003, p. 22).

Entendendo a linguagem cinematográfica enquanto sistema, sinalizamos que nela operam os modos pelos quais a imagem fílmica é capturada e transmitida, nos processos de filmagem e de montagem que envolve, sempre tendo em vista a produção de sentidos que dialogam com os sentidos atribuídos pelos espectadores. Para alguns teóricos (AUMONT, 1995; MARTIN, 2003; NOGUEIRA, 2010; XAVIER, 1983; XAVIER, 2008a), a linguagem cinematográfica se trata da noção de planos, roteiro, montagem e direção e suas especificidades. Aumont (1995), Martin (2003) e Xavier (1983; 2008a) também falam em gramática e semântica do filme. Esta seria a forma pela qual os signos do filme são concebidos por diferentes críticos¹³ e espectadores; enquanto aquela seria a técnica escolhida para a realização de um filme. Com relação a isso, Eisenstein (2002a) adverte que qualquer gramática cinematográfica parece em um período de aproximadamente dez anos, devido ao fato de o cinema ser uma arte totalmente vinculada à tecnologia.

Destarte, entendemos que o que compõe a linguagem/arte cinematográfica enquanto objeto estético é o seu sistema interdisciplinar de funcionamento, a forma pela qual o realizador busca para estabelecer a “atmosfera do filme” (EISENSTEIN, 2002b). Tal atmosfera compreende tudo que a imagem é capaz de transmitir (XAVIER, 2008a), sendo planejada e configurada de modo a transcender a realidade e estabelecer-se na linguagem a partir da produção de sentidos, uma vez que a imagem é, pois, “uma ‘unidade complexa’ constituída por uma unidade de planos montados de modo a ultrapassar o nível denotativo e propor uma significação, um valor específico para um determinado momento, objeto ou personagem do filme” (XAVIER, 2008a, p. 131), já que ela, como “unidade complexa, não mostra algo, mas significa algo contido em cada uma das representações particulares” (Ibid.). Sendo assim, entende-se o cinema como discurso ideológico (XAVIER, 2008a). Mais especificamente, segundo o autor,

O discurso é elaborado de modo que haja uma inversão: não se trata de fornecer ao espectador a melhor coleção de pontos de vista para observar um fato que parece se produzir independentemente do ato de filmar; trata-se de compor visualmente “quadros”, privilegiando as configurações plásticas capazes de fornecer a relação mais apropriada

¹³ Martin (2003) considera que o cinema, por ser uma arte de massa, também sofre o juízo crítico de espectadores leigos.

entre os elementos ao nível da significação desejada (XAVIER, 2008a, p. 132).

Tais “elementos ao nível da significação desejada” são os signos cinematográficos, compreendidos como parte do enunciado, parte do plano e da narração fílmica. De acordo com Aumont (1995, p. 194, tradução nossa), “no cinema os seres e as coisas propriamente ditas que são os que aparecem e falam: não há um meio termo entre eles e nós, o confronto é direto. O signo e a coisa significada são um único ser”¹⁴. O autor usa como exemplo a imagem fílmica de um gato para exemplificar que, se há um gato no filme, ele não representa todos os gatos do mundo, nem mesmo um gato específico, mas o gato relevante para aquele filme. Diversos autores (AUMONT, 1995; EISENSTEIN, 2002a; EISENSTEIN, 2002b; MARTIN, 2003; XAVIER, 2008a), em suma, abordam a questão do signo fílmico como parte do discurso cinematográfico, sem um significado arbitrário, uma vez que é, como tudo que compõe a imagem fílmica e o discurso, ideológico.

2.4 Articulando concepções

Em meados de 1960, segundo Gonçalves e Rocha (2011), alguns teóricos de cinema, como André Bazin e Christian Metz, buscaram teorizar a respeito da acepção da linguística no cinema, mais especificamente, no âmbito dos estudos da semiologia. Gonçalves e Rocha (2011) relatam que autores se basearam na linguística estruturalista de Ferdinand Saussure e que, anos depois, sua teoria acaba sendo refutada por outros autores e por eles mesmos, por compreenderem que a noção proposta por Metz em relação à analogia signo/significante em oposição a expressante/expressado no cinema, elaborada em seu capítulo “Cinema: língua ou linguagem?”, não tem relevância no âmbito dos estudos da estética cinematográfica. Anos depois, Metz sente a necessidade de se explicar e entende, então, o cinema como linguagem. Conforme Gonçalves e Rocha (2011, p. 6-7),

Metz foi um dos primeiros a concluir que cinema não é uma língua, é linguagem. E essa linguagem é composta de cinco canais: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos gravados, os ruídos gravados, o som musical gravado e a escrita. Para ele, o cinema

¹⁴ “En el cine, los seres y las cosas mismas son los que aparecen y hablan: no hay término medio entre ellos y nosotros, la confrontación es directa. El signo y la cosa significada son un solo y único ser” (AUMONT, 1995 p. 194).

tornou-se um discurso ao se organizar como narrativa e produzir um conjunto de procedimentos significantes.

Por conseguinte, nesta seção, buscamos relacionar nossa noção de linguagem baseada na teoria bakhtiniana, elucidada na primeira parte deste capítulo à linguagem artística e cinematográfica. Para tanto, nos empenhamos em mobilizar as principais noções já elucidadas com respeito à linguagem na concepção dos autores do Círculo, quais sejam: linguagem, discurso, enunciado, signo, ideologia e gêneros do discurso, buscando compreender de que forma essas noções são entendidas no discurso cinematográfico.

Como já afirmamos, na concepção dos cineastas e teóricos do cinema, cinema é discurso e é linguagem, imbricado de sentidos, provocando experiências estéticas em seus espectadores que, são, ao mesmo tempo, seus críticos, atribuindo sentidos que concordam ou confrontam os sentidos e discursos almejados por seus realizadores. Do mesmo modo, “na acepção bakhtiniana de gênero podemos considerar o cinema como um tipo de discurso, no qual diferentes gêneros se relacionam, ou seja, pode-se considerar o cinema como um gênero complexo ou secundário, formado pela relação de gêneros primários” (GONÇALVES; ROCHA, 2011, p. 2). Essa compreensão está de acordo com Bakhtin, quando afirma que os gêneros literários são formados por performatizações de gêneros primários, em relação axiológica e dialógica.

Compreendemos que o cinema enquanto discurso é idealizado e realizado em uma relação de interlocução, com enunciados pudes de respostas que esperam outras respostas, permeados de signos axiológicos que levam em conta, acima de tudo, a ideologia dos interlocutores do discurso. Aumont (1995, p. 111, tradução nossa) entende que “a narrativa fílmica é um enunciado que se apresenta como discurso, uma vez que envolve tanto um enunciador (ou pelo menos um foco de enunciação) quanto um leitor-espectador”¹⁵.

Em trabalhos anteriores (BULEGON DA SILVA, 2018; BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) entendemos filme como texto e como objeto de consumo e de produção. Em conformidade com Aumont (1995, p. 216, tradução nossa), “falar de ‘texto fílmico’ é considerar o filme como discurso signifiante, analisar seu(s) sistema(s) interno(s), estudar todas as configurações significantes que nele podem ser

¹⁵ “El relato fílmico es un enunciado que se presenta como un discurso, puesto que implica a la vez un enunciador (o como mínimo un foco de enunciación) y un lector-espectador” (AUMONT, 1995. P. 111).

observadas”¹⁶. Estamos de acordo com o autor, posto que entendemos que o texto fílmico é perpassado por diversas relações de interlocução que se iniciam no roteiro, partindo para a decupagem (escolha dos planos), filmagem e montagem, entre outros tratamentos. Todos esses processos são atravessados por diversas ideologias dos realizadores, uma vez que muitas pessoas fazem parte da equipe cinematográfica, negociando sentidos e atribuindo inúmeras possibilidades de significação. Portanto, a linguagem cinematográfica é atravessada por muitas vozes, em uma relação de polifonia entre o próprio discurso que se cria em tela e os discursos que atravessam sua realização (GONÇALVES; ROCHA, 2011).

Entendido como discurso construído por enunciado(s) em relação de interlocução, o discurso cinematográfico é permeado também por outros discursos e por signos. Signos estes sempre axiológicos, de modo que a significação no cinema reflete e refrata a realidade, como assevera Bakhtin ao analisar as artes em geral, tal como já tratado na primeira parte deste capítulo. Para os autores do Círculo,

[...] qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo; por exemplo, como a encarnação, nesse objeto único, da estagnação e da necessidade da natureza. Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e refletir outra realidade (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 92).

Para os teóricos de cinema, a noção de signos é escorregadia e leva em conta diversos e divergentes discursos. No entanto, identificamos que os signos cinematográficos vão muito além da noção de plano, enquadramento, podendo ser visto em todo e qualquer movimento, som, cor, presente na imagem cinematográfica, sendo ou não¹⁷, idealizado por seus realizadores. Entendendo que o dialogismo e a polifonia se fazem presentes no discurso cinematográfico, ao ser posto no mundo – e por ser uma arte de massa –, a polifonia toma ainda mais corpo, como se o discurso fílmico se preenchesse de sentidos ao passo que é consumido por seus espectadores-críticos, uma vez que “todas as vozes refletem em uma construção cinética repleta de significados, como o movimento da câmera ou a própria lente do instrumento, por exemplo, que seria

¹⁶ “Hablar de «texto fílmico» es considerar el filme como discurso significante, analizar su (o sus) sistema(s) interno(s), estudiar todas las configuraciones significantes que se le puedan observar” (AUMONT, 1995, p. 216).

¹⁷ Alguns teóricos (AUMONT, 1995; XAVIER, 1983) afirmam que tudo no cinema é planejado e nada é posto em tela ao acaso. No entanto, ao realizar um filme, podemos perceber que é possível não haver planejado premeditadamente que alguns signos estivessem em tela, sendo, sim, ao acaso e não passando pelo planejamento prévio da produção.

como uma espécie de olho de um observador astuto” (GONÇALVES; ROCHA, 2011). De acordo com as autoras citadas anteriormente,

São múltiplas vozes responsáveis por dar aos closes, planos, luzes e sombras o significado necessário para uma compreensão fílmica. Essa polifonia existe, nesse caso, não só com relação ao contexto de produção da obra, mas também no contexto de vida de seu autor, que traz consigo, de forma involuntária ou intencional, uma avalanche de conceitos, ideais, posturas, olhares (GONÇALVES; ROCHA, 2011, p. 2).

O observador astuto, ao entrar em contato com o objeto fílmico, sempre mobilizará a sua ideologia, uma vez que “onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sîgnica.*” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 93, grifos do autor). Portanto, o cinema é um discurso em relação de interlocução com seu espectador¹⁸, que mobiliza de modo responsivo outros discursos e se coloca no mundo em contato com diversos outros, sempre em relação sócio-histórico-ideológica.

Eisenstein (2002b) compreende que o filme é, portanto, um discurso também cultural, uma vez que ideologia, arte e cultura são compreendidas de forma diferentes em sociedades e épocas diferentes (GONÇALVES; ROCHA, 2011). Tendo isso em vista, “um filme em si é um objeto produto da criação ideológica de seu autor, tendo, portanto, subentendido, o contexto histórico, social, cultural; ele não existe fora da sociedade, com ela e por si só dialoga.” (Idem, p. 7). Na esteira desse pensamento, Aumont (1995) entende que o filme se trata de um “esperanto visual”, podendo variar em ideologia e sentidos, mas não em linguagem.

Concernente a isso, a atriz Tilda Swinton, em entrevista para a revista Veja a respeito do filme *A voz humana* (2020), produzido e realizado por Pedro Almodóvar, comenta: “Eu não falo, nem entendo espanhol, mas falamos a língua do cinema.”. Relaciono-me com a fala da atriz britânica, uma vez que, apesar de eu e meus alunos falarmos um idioma em comum – o português – somos atravessados por diferentes culturas. Ademais, nossa relação com a Língua Portuguesa é diferente, tendo em vista que eu a tenho como minha língua materna; eles, por sua vez, como aprendizes de língua adicional. No entanto, buscamos nos relacionar, em ensino-aprendizagem de

¹⁸ Por filiar-se à noção de enunciação benvenistiana, Aumont (1995) entende que não há relação de interlocução com o espectador. O autor afirma que o enunciado só existe na presença eu-outro e que não é possível haver o outro no cinema, uma vez que o espectador não o responde. No entanto, nossa concepção é de que sempre há uma resposta, não necessariamente verbalizada, podendo ser transmitida por exemplo no choro do espectador, no riso, no olhar de espanto, indignação, entre outros. Além disso, a crítica, os prêmios, os comentários e até mesmo os resultados da bilheteria podem ser compreendidos como respostas em nossa concepção.

PLA, a partir da linguagem do cinema que, como podemos ver, é constituída em um processo dialógico sócio-histórico, cultural, ideológico e, ao mesmo tempo, falada e compreendida por todos nós.

2.4.1 Gêneros do discurso e gêneros¹⁹ cinematográficos

À guisa de finalizações deste capítulo, buscamos abordar a questão dos gêneros cinematográficos no âmbito de sua linguagem. Nesse sentido, Nogueira (2010) recorda que a noção de gêneros surge com Aristóteles, que faz a primeira distinção a respeito de gêneros em *A Poética*, classificando-os entre comédia, (poesia) épica e tragédia (NOGUEIRA, 2010). Após esse primeiro registro de reflexão acerca dos gêneros, muitos foram os estudos que se debruçaram sobre o tema, tais como “incontáveis artes poéticas, nas quais se tentou estabelecer frequentemente as premissas e os critérios criativos, bem como a categorização e a caracterização dos diversos gêneros.” (Idem, p. 3). Segundo o autor, os gêneros cinematográficos buscam nessas primeiras categorias aristotélicas suas heranças, hierarquias, “do ponto de vista criativo e cultural (na medida em que os gêneros tendem a instituir-se em modelos ou fórmulas artísticas facilmente reconhecíveis, partilháveis e imitáveis)” (NOGUEIRA, 2010, p. 3). Para sistematizar brevemente a noção de gênero cinematográfico, valemo-nos das palavras que o autor esboça em seu *Manual de Cinema II: Gêneros Cinematográficos*:

Estando a delimitação e a caracterização dos gêneros sujeitas à constante mutação e hibridação dos mesmos, torna-se difícil atingir um consenso definitivo sobre os critérios e as fronteiras que permitem identificar e balizar cada gênero. No entanto, podemos afirmar, resumidamente, que um gênero cinematográfico é uma categoria ou tipo de filmes que congrega e descreve obras a partir de marcas de afinidade de diversa ordem, entre as quais as mais determinantes tendem a ser as narrativas ou as temáticas.

Dito isto, podemos acrescentar três ideias: em primeiro lugar, que, virtualmente, a partilha de uma dada característica implica a pertença de um filme a um gênero; em segundo, que toda a obra pode, em princípio, ser integrada num determinado gênero; e, em terceiro, que uma obra pode exibir sinais ou elementos de diversos gêneros (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

¹⁹ Em Bulegon da Silva (2018) adotei o termo “subgêneros” por compreender que os gêneros seriam documentário, ficção, longa-metragem, média-metragem e curta-metragem. Além disso, por utilizar o termo “gêneros” com relação aos gêneros discursivos, busquei estabelecer esta diferenciação ao tratar dos gêneros cinematográficos. No entanto, minha abordagem agora é estabelecer maior aproximação entre os gêneros cinematográficos e a teoria bakhtiniana, buscando compreendê-los também como gêneros do discurso. Por essa razão, utilizarei aqui o termo “gênero(s)”.

A noção bakhtiniana de gêneros dos discursos dialoga com a aceção concebida por Nogueira (2010), uma vez que estes são “tipos relativamente estáveis do enunciado” (BAKHTIN, 2017a, p. 12) materializados na linguagem. Essa relativa estabilidade permite que, por exemplo, um gênero cinematográfico apresente marcas de outro gênero e/ou hibridações. Neste interim, de acordo com Souza (2014, p. 50) “assim como os enunciados, os gêneros do discurso possuem os mesmos três elementos constitutivos: o estilo, a construção composicional e o elemento temático”, configurando-se como partes imprescindíveis para compreender as especificidades de cada gênero do discurso. Sendo eles inesgotáveis “porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2017a, p. 12), podemos entender que as combinações, hibridações, alterações e (re)criações dos gêneros cinematográficos também são inesgotáveis.

É necessário ter em mente que a relativa estabilidade dos gêneros cinematográficos, orientada por “tema, estilo e construção composicional” (SCHOFFEN, 2009, p. 94), demanda, sobretudo, elementos que são possíveis de ser estabelecidos em um gênero e não em outro, bem como elementos que devem constar em determinados gêneros e que não podem aparecer em outro. Nogueira (2010, p. 3) define:

Assim, a identificação de um determinado gênero haverá de passar inevitavelmente pela identificação de um esquema genérico. Essa concepção esquemática partirá de uma grelha de aspectos que uma obra deve preencher e do modo como a preenche: tipo de personagens retratadas, tipo de situações encenadas, temas correntemente abordados, elementos cenográficos e iconográficos, princípios estilísticos ou propósitos semânticos, por exemplo. Quando este esquema permite identificar um padrão recorrente num vasto grupo de obras, temos então que um gênero ganha dimensão crítica – isto é, um elevado número de qualidades é partilhado por uma elevada quantidade de filmes. A partir daí o gênero torna-se uma instituição cultural relevante – mesmo se o futuro lhe augurará, com certeza, mutações e hibridações (NOGUEIRA, 2010, p. 3).

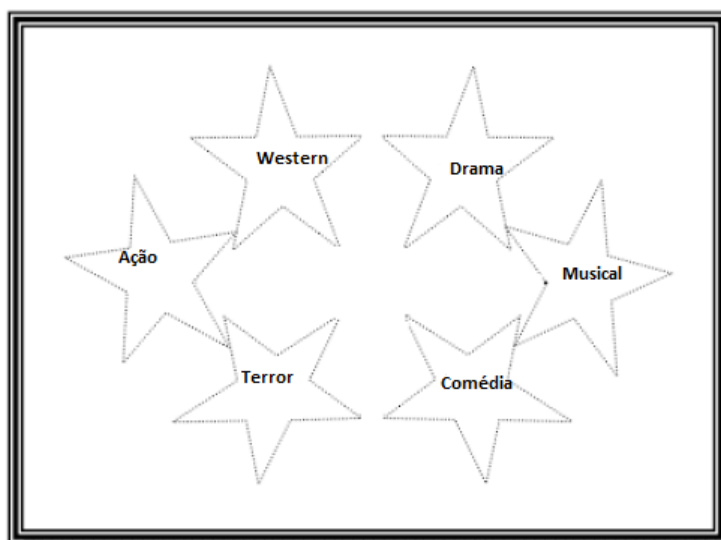
O autor também advoga que há os gêneros clássicos como “o western, o drama o musical, o terror, a ação ou o *film noir*, cujos elementos se manifestam recorrentemente e nos permitem um fácil reconhecimento das características da história” (NOGUEIRA, 2010, p. 4). Aumont (1995, p. 117, tradução nossa) identifica que “no western, o herói não pode pedir um chá com leite; na comédia musical, a heroína não pode matar seu

amante para roubar seu dinheiro”²⁰. Tais questões perpassam as noções de tema, estilo, construção composicional e que constituem os gêneros cinematográficos, sendo também gêneros do discurso.

Falamos em cinema como discurso, filme como texto e gêneros cinematográficos como gêneros do discurso. Buscando esquematizar tais noções, nos baseamos em Souza (2014), que propõe uma constelação de gêneros com relação aos gêneros musicais, por conceber que “alguns gêneros estão em maior relação que outros, podendo ser agrupado em constelações” (p. 82). O autor se baseia em Araújo (2006, p. 74), que compreende *constelação de gêneros* como “um agrupamento de caracterizações sociocomunicativas que se organizam por meio de pelo menos uma característica comum à esfera de comunicação que os congrega, partilhando do mesmo fenômeno formativo e atendendo a propósitos comunicativos distintos”. Dessa forma, Souza (2014) concebe a canção como constelação de gêneros, incluindo, por exemplo, rock, mpb, pop, rap, samba e axé.

Nessa seara, valendo-me da construção do autor, os gêneros cinematográficos em sua constelação, poderiam se caracterizar pelos gêneros considerados mais “clássicos”, segundo Nogueira (2010). Sendo o filme o gênero do discurso pelo qual todos os demais se organizam – western, drama, musical, comédia, terror, ação – suas hibridações se estabelecem compartilhando “do mesmo fenômeno formativo e atendendo a propósitos comunicativos distintos” (ARAÚJO, 2006, p. 74).

Figura 1 – Constelação de gêneros cinematográficos



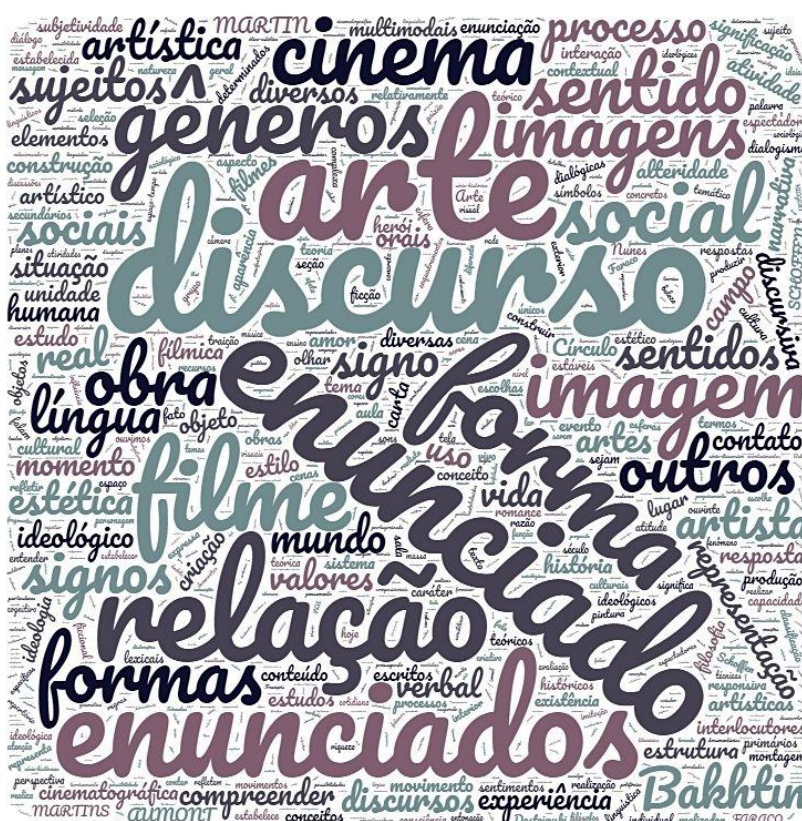
Fonte: Elaborado pela autora, com base em Souza (2014).

²⁰ En el western, el héroe no puede pedir un té con leche; en la comedia musical, la heroína no puede matar a su amante para robarle el dinero.

Cada um desses gêneros faz parte do grande gênero filme, obedecendo a suas especificidades e regras “relativamente estáveis”. De acordo com Nogueira (2010) entendemos que estes são os gêneros mais clássicos, mas que, ao mesmo tempo, podem ser criadas diversas outras adaptações, hibridações e releituras a partir deles, uma vez que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2017a, p. 12).

Para concluir este capítulo, ilustro abaixo um mosaico de palavras²¹ que sintetizam visualmente os termos que mais tiveram relevância neste capítulo, a fim de ilustrar a relação aqui construída.

Figura 2 –Relação entre linguagem, discurso, arte e cinema



Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, entendo que a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema se dá especialmente porque arte e cinema também são linguagens, constituindo-se de potentes

²¹ Elaborado com: <https://www.wordclouds.com/>

discursos que perpassam nossas práticas sociais. Os autores do Círculo identificaram nas artes a necessidade de que fossem observadas como significação discursiva e, dessa forma, podemos nos relacionar com as novas propostas artísticas que hoje temos (cada vez mais) acesso.

Destarte, no próximo capítulo teórico, busco relacionar os conceitos aqui sintetizados com a educação do olhar e da linguagem, objetivando discorrer acerca de que forma se articulam tais conceitos e teorias no ensino e na aprendizagem de linguagem, discurso, arte e cinema. Após esse segundo capítulo teórico, tratarei da metodologia que fora aplicada para a realização deste trabalho e, então, apresentarei os dados analisados a partir da minha pergunta de pesquisa, bem como da relação que foi construída nesses capítulos teóricos nos quais me dediquei a estabelecer tal relação entre teorias.

3. EDUCAÇÃO DA LINGUAGEM

No âmbito do PPE, advoga-se por um ensino de PLA que leve em conta os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2017a), visando ao uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), colocando em prática o que diversos documentos governamentais (BRASIL, 1998, 2002, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009) orientam acerca do ensino de línguas a partir de gêneros do discurso, uma vez que

A linguagem é usada para se fazer coisas. As pessoas a usam na conversa diária para fazer negócios, planejar refeições e férias, discutir política, fazer fofocas. Os professores a usam para instruir os alunos, os pastores para pregar aos paroquianos e os comediantes para entreter as plateias. Os advogados, juízes, júris e testemunhas a usam para conduzir julgamentos; os diplomatas, para negociar tratados e os autores, para representar Shakespeare. Os romancistas, os repórteres e os cientistas dependem da palavra escrita para entreter, informar e persuadir. Todas essas são instâncias de *uso da linguagem*, atividades nas quais, com a linguagem, as pessoas fazem coisas (CLARK, 2000, p. 55, grifos do autor).

Todas as *coisas* possíveis de serem feitas através da linguagem perpassam por diversas categorias de gêneros do discurso, podendo eles ser orais, escritos, ou multimodais, conforme se discutiu anteriormente. Falar uma língua requer certos conhecimentos de regras, não apenas regras gramaticais, mas sociais, acordos estabelecidos em diversas instâncias da linguagem. De acordo com Britto (2015, p. 8), “poder falar uma língua me permite pensar e me relacionar com o outro, me faz ser gente [...] me faz ter consciência de mim mesmo, do outro, do mundo e da vida. E esta possibilidade de relacionar-se com o outro que faz de uma pessoa um ser social”. A possibilidade de sentir-se um ser social, capaz de interagir em diversas esferas do âmbito da linguagem, é possibilitada não apenas com o ensino de regras, mas com a orientação para sua realização.

As práticas de leitura e escrita que são requisitadas para que um falante se estabeleça na e pela linguagem são chamadas de práticas de letramento. É a favor da promoção de práticas de letramentos que o PPE se dedica, mobilizando o ensino que promova conhecimentos necessários para que o aluno circule pelas mais diversas e necessárias esferas da comunicação, possuindo não apenas o conhecimento da língua e suas formas, mas as ferramentas para que o aluno circule em diversas atividades que requerem o uso da linguagem.

De acordo com Soares (2014), o termo letramento surge no Brasil nos anos 80, com o texto da autora Mary Kato. Em “Letramento: um tema em três gêneros”, Magda Soares inicia o texto advertindo a diferença entre letramento e alfabetização, ressaltando também que a palavra analfabetismo é mais conhecida e utilizada do que a palavra alfabetismo. Segundo a autora,

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**) (SOARES, 2014, p. 20, grifos da autora).

Portanto, o conceito de letramento se configura para além do ato de ler e escrever – por essa razão, não tratamos de alfabetização, mas sim de letramento (SOARES, 2014), uma vez que alfabetização se trata apenas da habilidade de ler e escrever. Ler e escrever (alfabetização) não se configura da mesma forma que saber ler e escrever para realizar determinadas funções sociais (letramento). Nesse sentido, o letramento de um sujeito pode variar em determinadas práticas sociais, uma vez que este pode ter mais familiaridade com certos gêneros do discurso e não com outros, ser mais ou menos letrado em diferentes aspectos, por estar inserido socialmente em algumas práticas sociais e não em outras. Segundo a autora, “não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 2014, p. 37, grifos da autora).

Os estudos de letramentos nos permitem refletir acerca das práticas sociais do âmbito da linguagem que demandam domínio da leitura e da escrita. Letramentos também concernem à capacidade de um sujeito utilizar seus conhecimentos de leitura e escrita para participar de determinadas práticas sociais (KLEIMAN, 1995; MATENCIO, 2009). São diversos os contextos de comunicação humana que exigem o uso da leitura e da escrita. Contextos estes que podem variar dentro de cada comunidade de prática. Tal variação remete à cultura e valores prestigiados dentro de cada comunidade, com iminentes negociações de sentidos de práticas de letramentos. Rojo (2009, p. 99) afirma que

‘o significado de letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Letramento, sociedade e cultura são indissociáveis, uma vez que “a língua é parte da condição humana, e é base de todas as culturas. E enquanto coisa humana e fundamental para a vida, para cada indivíduo e para a sociedade, ela é objeto de reflexão de muitas maneiras: científica, normativa, artística” (BRITTO, 2015, p. 8-9). Saber se relacionar a partir da leitura e escrita com os gêneros do discurso necessários para nossas atividades em sociedade, dentro da cultura que estamos inseridos e buscamos nos inserir, significa ser letrado (ou buscar ser) nessa prática social. Compreender que o tripé língua, sociedade e cultura fundamenta a linguagem e que é a partir dele que nos constituímos enquanto sujeitos, que nos relacionamos em sociedade, em todos os âmbitos da comunicação e em todas as atividades que desenvolvemos – desde a leitura e comparação de preços em um supermercado até a leitura de um romance – é fundamental para nossa discussão enquanto professores e pesquisadores de linguagens.

Como vimos anteriormente, Bakhtin afirma que a diversidade dos gêneros do discurso é infinita porque as possibilidades da linguagem e da comunicação humana também são (BAKHTIN, 2017a). Nesse sentido, Clark (2000) sinaliza que a criatividade humana é imensa e que a capacidade de criar novas tecnologias abre espaço para o desenvolvimento da linguagem e que “não havendo fim para o surgimento de novas tecnologias, tampouco há fim para os meios que podem ser criados” (CLARK, 2000, p. 60). Cabe ressaltar que, quando falamos em tecnologia, não estamos falando apenas nas últimas tecnologias surgidas com o advento do computador e da internet. O autor menciona, por exemplo, a criação da imprensa que, ao surgir, promoveu mudanças nas formas de comunicação. De acordo com o autor, “as pessoas adaptaram a linguagem falada ao meio impresso” (Idem, CLARK). Em conformidade com Britto (2015, p. 44),

A indústria da informação nasce com a sociedade moderna, podendo-se dizer que em sua origem está na invenção das tecnologias de reprodução (a imprensa, o rádio, a televisão, a fotografia, o vídeo as fitas magnéticas, o disco, os CDs e DVDs, o computador e a internet) e, portanto, de circulação ampla da informação através de textos, sons e imagens. A primeira destas invenções, sem dúvida, foi a imprensa gráfica, que num curto período de tempo transformou-se numa atividade cultural, política e econômica de grande significado para o funcionamento social.

Dessa forma, nasce também o conceito de letramentos múltiplos, ou multiletramentos, que são aqueles que, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 108, grifos das autoras), “recorre[m] a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição.”. Alguns autores (COPE; KALANTZIS, 2000; DIONÍSIO, 2011; JÚDICE, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) defendem que diversos textos são multimodais, uma vez que a diagramação, a performance e diferentes níveis semióticos são necessários para sua compreensão. Se determinados gestos realizados por um falante são importantes para a compreensão de sua fala, por exemplo, trata-se então de um texto multimodal. Com o advento da tecnologia na modernidade, já não é novidade afirmar que os textos multimodais tomaram grande protagonismo em nossas práticas sociais de leitura e escrita, nossas práticas de letramentos e de multiletramentos (DIONÍSIO, 2011). Tendo isso em vista, entendemos que é necessário abordar também os multiletramentos em sala de aula.

O conceito de multiletramentos surge em 1996, a partir de um manifesto escrito e assinado por um grupo de professores e pesquisadores²² preocupados com a propagação de textos com diversos níveis semióticos. O New London Group (NLG) publica então, o manifesto chamado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. De acordo com Cope e Kalantzis (2015), o grupo se mobilizou a produzir o manifesto e pensar na pedagogia dos multiletramentos devido às mudanças que a linguagem e os textos estavam sendo rapidamente submetidos. Segundo os autores,

[...] as forças da globalização e a diversidade local se manifestam cada vez mais de modos de significado justapostos que eram nitidamente diferentes entre si. O desafio de aprender a se comunicar nesse novo ambiente era navegar pelas diferenças, ao invés de aprender a se comunicar sempre da mesma maneira. Além disso, estava se tornando óbvio que a pedagogia tradicional de letramento não estava trabalhando para atingir seu objetivo declarado de proporcionar oportunidades sociais. As desigualdades na educação estavam crescendo, sugerindo que algo precisava ser feito na pedagogia de letramentos para resolver esse problema. Foi nesse contexto que o New London Group se reuniu para considerar o estado atual e o possível futuro da pedagogia de letramento (COPE; KALANTZIS, 2015, tradução nossa)²³.

²² O NGL era composto por: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

²³ [...] the forces of globalization and manifest local diversity increasingly juxtaposed modes of meaning making that were sharply different from each other. The challenge of learning to communicate in this new environment was to navigate the differences, rather than to learn to communicate in the same ways. Besides, it was becoming obvious that traditional literacy pedagogy was not working to achieve its stated goal of providing social opportunity. Inequalities in education were growing, suggesting that something needed to be done in literacy pedagogy to address this. It was in this context that the New London Group

De acordo com os autores, a necessidade de ampliar a abordagem surge com as mudanças no âmbito da linguagem, lançando mão do conceito de multiletramentos, uma vez que, ainda segundo os mesmos autores, “em um sentido profundo, todo significado é Multimodal. Todo o texto escrito é também um processo de Design Visual” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28-29)²⁴. Pinheiro (2016, p. 525-526) explica:

Para expandir essa compreensão sobre multiletramentos, o grupo se apoia em dois argumentos que se enquadram em uma (nova) ordem global, cultural e institucional emergente: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63). O primeiro argumento está relacionado “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (NLG, 1996, p. 64). O segundo apoia-se nas diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas da nossa sociedade.

Os dois argumentos mobilizados pelos autores são relevantes no âmbito do ensino da linguagem, uma vez que para entender como funcionam os processos de comunicação é necessário entender seu sentido, não apenas trabalhar a favor de seu reconhecimento, como uma comunicação mecânica de acordo com suas regras pré-estabelecidas. É necessário entender seus sentidos e fazer sentido a partir dessas práticas. Por essa razão, trabalhar a favor dos multiletramentos trata-se de compreender os diferentes níveis multissemióticos presentes em textos, bem como mobilizar as múltiplas culturas que nos encontramos não só em sala de aula, mas no mundo cada vez mais globalizado e plural (PINHEIRO, 2016).

Passados mais de vinte anos da publicação do Manifesto, concordamos com Dionísio (2011) ao considerar que já se tornou óbvio atestar e afirmar que estamos vivendo na era da tecnologia, também concordamos com o que sugere o autor acerca da reflexão e revisão do conceito de letramento, tendo em vista a mudança nas formas de interação influenciadas pelas novas tecnologias cada vez mais presentes. Segundo o autor,

Necessitamos, então, falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não

came together to consider the current state and possible future of literacy pedagogy (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 2).

²⁴ “In a profound sense, all meaning-making is Multimodal” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28-29).

padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Nesse sentido, Júdice (2012) discorre acerca da abordagem de textos não-verbais no ensino e avaliação de Português para Estrangeiros. Como exemplo, com relação aos multiletramentos mobilizados na avaliação, a autora ilustra a utilização de textos não verbais no Exame Celpe-Bras, o que requer sua utilização também em práticas de ensino. A autora elucida que os multiletramentos e textos não-verbais, em aulas de PLA,

[...] não deve[m] ser tomado[s] como tentativa de levar o aprendiz estrangeiro a proceder à “tradução” de um texto – não-verbal – em outro texto – verbal. Não deve[m] ser entendido como uma atividade de transcodificação de imagens – que se impõem globalmente à percepção – em uma sucessão de palavras organizadas em texto verbal; nem tampouco como o transporte para um discurso mais linear – e estruturado na linha do tempo – da realidade imediata da imagem observada. Ao compor, no texto oral ou escrito, sua leitura em função da tarefa proposta na aula ou mesmo em episódio de avaliação de LE, associando alguns elementos da imagem e apartando-os de outros, o aluno vai recortando, rearticulando e reconfigurando, com matéria linguística – portanto, de outra natureza – o que na imagem tem fisionomia e textura próprias (JÚDICE, 2012, p. 258-259).

Para mais, concordamos com a autora ao afirmar que toda a imagem “é polissêmica; implicando uma cadeia flutuante de significados, dos quais o leitor escolhe alguns e despreza outros” (JÚDICE, 2012, p. 259). A utilização de imagens em sala de aula pode fazer com que o aluno estrangeiro, durante seu processo de aprendizagem de PLA, possa estabelecer os sentidos necessários entre as imagens às quais é submetido, fazendo uso de “sua bagagem pessoal e cultural” (JÚDICE, 2012, p. 259).

Na esteira desse pensamento, me debruço acerca da relação entre os estudos de letramentos, multiletramentos e cinema, uma vez que,

[...] independente do recorte com o qual lidam na pesquisa, a contribuição determinante de estudos sobre letramento resulta de assumirem que se lida, sempre, com práticas no plural, na medida em que, mesmo no âmbito das chamadas comunidades de práticas [...] há a coexistência de múltiplas formas de se produzir sentido pelos “objetos” escritos, que variam segundo o tempo, o espaço institucional, as circunstâncias, os grupos e os sujeitos que os constituem (MATENCIO, 2009, p. 6).

Além de “objetos escritos” também nos deparamos com objetos visuais, hipertextuais, multimodais, tais como imagem, desenho, *memes*, *emojis*, imagem-em-movimento, os quais também ocupam, na contemporaneidade, um grande espaço nas práticas sociais do âmbito da linguagem. Encontramo-nos cercados por esses elementos tão presentes na nossa língua(gem) e tudo isso deve ser levado em conta em nossos discursos e práticas sociais que exigem o uso da linguagem. Rojo (2009, p. 90) defende as práticas de letramento na escola de modo que possam “[...] dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda de ética plural e democrática”.

Uma imagem, um áudio, um vídeo, editados ou não, podem atribuir outros sentidos a um texto escrito (ROJO; MOURA, 2012). Ademais, imagens carregam outros níveis semióticos, outros efeitos de sentido que podem modificar o texto escrito, alterar a informação, instigar o leitor a diversas possibilidades de leitura e produção de sentidos a partir delas. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012, p. 22) discorrem acerca dos multiletramentos, no que tange à múltipla cultura presente nas produções de textos ou à multiplicidade de linguagens que os constituem. Segundo os autores,

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13, grifos dos autores).

Argumentamos a favor do trabalho acerca de uma linguagem cinematográfica através da pedagogia dos multiletramentos, valorizando a capacidade espetacular que possui o cinema por se configurar como arte e também como tecnologia, uma vez que a arte cinematográfica não existe sem a tecnologia, mas tampouco sobrevive somente a partir de avanços tecnológicos (TRUFFAUT, 2005). Nesse ponto, entendemos que levamos à sala de aula um convite à reflexão e ao de posicionamento crítico acerca do que se consome fora dela. Ancorada pelas discussões expostas em Truffaut (2005), entendo que o cinema não é apenas um acúmulo de avanços tecnológicos, mas uma arte.

Nesse sentido, em Bulla, Hilgert e Bulegon (2018) discorremos acerca do cinema como potencial ético-estético para aula de PLA, uma vez que os alunos dos

cursos de Cinema Brasileiro e Prática Cinematográfica do PPE, sendo espectadores ou produtores de cinema, são vistos como sujeitos críticos e convidados a produzir suas impressões sobre o filme, de forma não assimilacionista da cultura, produzindo e imprimindo sentidos à obra. Consideramos importante pensar acerca do cinema em sala de aula, no que tange à

[...] relação entre um filme e o espectador. Não o filme em si, não a interpretação que possa ser feita de um filme, mas a relação que nunca se esgota, que nunca é unilateral. [...] A presença do cinema e, mais ainda, do estudo de sua linguagem para uma prática cinematográfica, parece-nos potente para o aprendizado de uma língua (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018, p. 7).

Sabemos que a prática de assistir filmes é mais frequente em espaços fora da escola do que, de fato, em sala de aula. Considerando o papel da tecnologia em difundir possibilidades de se conectar com gêneros audiovisuais, com o advento da internet e plataformas de *streaming*, entendemos que esses gêneros podem ser ainda mais acessados em diversos lugares. Transferir a espaços institucionais de ensino – como a escola – estudos acerca do que se assimila em diversos outros lugares pode ser uma potente maneira de formar sujeitos críticos, capazes de interagir na e pela linguagem em diversas práticas sociais (HEATH, 1982). Kleiman (1995) sistematiza a relação entre as agências de letramento escola e casa, família e outros lugares que o aluno possa estabelecer através da leitura e da escrita. A autora faz uma importante consideração a respeito das práticas mais valorizadas pela escola, que são as próprias práticas desenvolvidas em seus eventos de letramento. Já as práticas de letramento desenvolvidas fora da escola não recebem tal valorização na escola:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Essa valorização pode ser percebida dentro da agência de letramento escola, como também em exames que cobram justamente as práticas de letramento desenvolvidas pela escola. Porém, com o advento das novas formas de comunicação,

com a tecnologia e as invenções oriundas dela funcionando como canal de comunicação, expressão e até mesmo de afirmação, não deveria a sala de aula também oportunizar espaço para a reflexão e promoção nos novos letramentos e multiletramentos?

Tal questionamento não visa à apenas uma resposta, mas a uma orientação para o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, valorizando práticas de letramentos muito presentes em nossas vidas e na vida de nossos alunos. O trabalho com cinema no PPE tem orientado uma prática que sensibiliza através da arte, reflete acerca dos multiletramentos e oportuniza a produção de sentidos sobre os filmes. Assim, nossos alunos são convidados a imprimir suas impressões sobre os filmes que assistem e que produzem, ressignificando suas aprendizagens em PLA.

3.1 Cinema e(m) sala de aula

Nesta seção, colocamos em tela alguns trabalhos que discutem acerca da incursão pelo cinema em sala de aula, expondo, além de pesquisas sobre o tema, abordagens mediadas por meio de materiais didáticos e relatos de prática realizados por professores autores. Iniciamos, dessa forma, mencionado o trabalho realizado por Alain Bergala, por entender que se assenta como referencial teórico de grande parte dos trabalhos que lemos sobre cinema e educação. Em *A hipótese Cinema*, Bergala discorre a respeito do cinema como experiência e a relação de alteridade entre filme e alunos, distanciando-se da didatização que muitos educadores costumam se valer ao utilizar cinema em sala de aula, uma vez que, segundo o autor “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008, p. 31).

Destacamos neste trabalho a relevância que vemos em estabelecer relação entre linguagem, discurso, arte e cinema. Atestamos, pois, a importância que vemos nodiálogo entre arte, cinema e educação, mobilizados pela linguagem e pelo discurso. Dessa forma, concordamos com Bergala (2008, p. 32, destaques do autor) quando assevera que a escola é, muitas vezes, “para a maioria das crianças, o *único* lugar onde este encontro com a arte pode se dar”. Consideramos essa uma das principais relevâncias em se trabalhar cinema e PLA. É neste sentido que o autor trata do primeiro aspecto levantado a respeito de sua *hipótese cinema*, argumentando, mais uma vez, que “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para

as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008, p. 34). O segundo aspecto levantado pelo autor vai ao encontro da proposta a qual nos dedicamos no curso Prática Cinematográfica:

O segundo aspecto dessa “hipótese-cinema” diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a “leitura” dos filmes, e a passagem ao ato, a realização. Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à deciptagem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e entonações de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador (BERGALA, 2008, p. 34).

O autor sugere que os professores proponham práticas cinematográficas em sala de aula que tratem não só da apreciação e discussão a partir de filmes, mas que proponham a realização cinematográfica. Segundo Bergala (2008), o cinema deve ser visto em sala de aula como oportunidade de experiência e alteridade com os filmes (BENJAMIN, 1985; BERGALA, 2008). Nas palavras do autor “a pedagogia do cinema frequentemente esbarra no modo como se apropria de seu objeto. Ora, importa muito mais, diante desse objeto complexo, vivo e indócil, ter uma atitude justa do que se agarrar a um saber tranquilizador” (BERGALA, 2008, p. 127). Relacionamos as palavras do autor à perspectiva trabalhada no capítulo anterior, buscando distanciar o cinema da noção de uma possível realidade fixa, por consequência, do aspecto tranquilizador (BERGALA, 2008) e apaziguador (HILGERT, 2014) do cinema em sala de aula. É nesse sentido que Bergala (2008) propõe que a experiência com o cinema se trate de uma “diferença de exigência entre *ensinar*, no sentido clássico, e *iniciar*. Sempre faltará algo ao iniciador que nunca teve a experiência íntima do gesto de criação *do que ele implica para o sujeito*” (BERGALA, 2008, p. 171, destaques do autor).

A experiência com o cinema, para Bergala (2008), ocorre quando da apropriação do fazer cinematográfico, sendo, nesse sentido, possível de se dar no processo de realização de um filme, bem como da produção de sentidos e de experiência a partir da reflexão a respeito de como o filme foi feito (BERGALA, 2008). O processo orientado pelo autor busca privilegiar tópicos como:

- processo criativo mediado pela arte;

- trabalho em grupo interdisciplinar, no qual a participação e envolvimento do professor se torna naturalmente inevitável;
- momento para desconstruir estereótipos pré-estabelecidos pela turma, como, por exemplo, “a menina mais bonita será naturalmente atriz principal ou entrevistadora, o líder será o diretor, a aluna tímida e concentrada será continuísta, o garoto desembaraçado se encarregará da câmera, etc. A passagem ao ato de filmagem só tem sentido (verdadeiramente educativo) se modifica esses esquemas inscritos desde o pátio da escola” (BERGALA, 2008, p. 203);
- dar preferência para curtas, como foi feito pela *Nouvelle Vague*, ao experimentar diversos conceitos cinematográficos;
- ter em mente que os alunos não são profissionais do cinema, não se deve avaliar o filme como uma produção cinematográfica profissional, mas como experiência e envolvimento no processo. A avaliação a qual Bergala (2008) se refere se trata tanto da avaliação pedagógica, realizada pelo professor, quanto da avaliação feita pelo público no momento da exibição;
- uma vez que se trata de um processo coletivo, avaliar o envolvimento a partir do que foi feito por cada um e de que forma esse envolvimento ocorreu;
- ter cuidado ao exibir o filme na mostra, posto que este pode ser um momento de muita expectativa para os espectadores, muitas vezes, segundo o autor, vale mais a pena falar sobre a experiência de fazer um filme, do que de fato mostrá-lo.

Diante do exposto, nos consideramos parte dos professores autores que tomam a obra de Bergala (2008) como uma potente orientação e inspiração para nossa prática. A esse respeito, trazemos à baila o trabalho de Fresquet e Migrolin (2015) que discorre acerca da Lei 13.006, Lei Cinema e Educação. Antes de expor a tese defendida pelas autoras, colocamos em tela a lei para situar a discussão:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 2014, s/p).

Passando a ser uma obrigatoriedade no ensino escolar a exibição e filmes na escola conforme versa a lei, Fresquet e Migrolin (2015), em seu trabalho, investigam a motivação do autor da lei, Cristovam Buarque, para criar tal norma jurídica. Em entrevista às autoras, o parlamentar responde que vê no cinema “a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas.” (FRESQUET; MIGROLIN, 2015, p. 5). Além de advogar acerca da formação de consumidores do cinema nacional iniciado pela escola, criando “uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala” (Idem), o autor da lei considera que a não abordagem do cinema e da arte nas escolas é uma forma de furtar os alunos de “um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas” (Idem). Concordamos com as autoras quando questionam, no texto, sobre o que o senador entende por “beleza”, uma vez que ele fala em “deslumbramento com as coisas belas” e “arte que mais facilidade apresenta”. Também chamo atenção para os riscos que se corre ao criar uma lei sob tais justificativas, impelindo professores a trabalhar dessa forma e a reproduzir tais discursos, posto que se criou a lei, mas não se objetivou a formação de professores para operá-la. Como já discutimos neste trabalho, o cinema (ou o filme) pode ser belo, mas também pode ser horrível, desconfortante, provocar diversos sentidos para além do que se mostra em tela. Para mais, também lembro o que Bergala observa a respeito da formação do gosto, considerado por ele como algo que envolve tempo e memória. Ao didatizar o cinema, utilizando-o como pretexto para *ensinar* conteúdos em vez de *iniciar* experiências (BERGALA, 2008), corre-se o risco de colocar o cinema em um lugar muito limitado, diminuindo “sua potência como objeto de arte que representa e inventa mundo.” (FRESQUEST; MIGLORIN, 2015, p. 8). Como um processo que ocorre à medida que se estabelece o contato com a formação do gosto em sala de aula, as autoras destacam que ao passo que se vê cinema, se estimula o processo criativo, uma vez que “ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis” (Idem, p. 16). O cinema, portanto, ao estimular a produção de sentidos por meio de processos criativos, ativa a imaginação, e, assim como as autoras, nós também “apostamos na potência dessa arte para promover o ato criativo” (Idem).

Na esteira desse pensamento, mencionamos a entrevista do professor Ismail Xavier, concedida à revista Educação & Realidade, ao afirmar que “um cinema que educa é um cinema que faz pensar”, distanciando-se, portanto, de um cinema como pretexto para a discussão, debates ou do filme educativo. Na entrevista, o professor afirma:

[...] a dimensão educativa, entendida no sentido formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes, pois mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela “autonomia” do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário. Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008b, p. 15).

Diante do exposto, entendemos e buscamos realizar o trabalho com cinema em sala de aula a partir de uma perspectiva interdisciplinar (XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b), que proponha uma prática a favor da experiência cinematográfica (BERGALA, 2008), vendo essa relação como uma relação de alteridade (BENJAMIN, 1985).

Como exemplo de trabalho realizado de acordo com essa perspectiva, cabe mencionar aqui a dissertação de Luciana Tubello Caldas, intitulada “Clube das 5: Transformação e criação de si em práticas cinematográficas no espaço escolar”. O trabalho se trata de uma etnografia realizada com integrantes do grupo Projeto de Produção Audiovisual Clube das 5, estudantes do 4º ao 8º ano de uma escola do município de Alvorada, além do professor que realizava a proposta. A autora busca analisar como a figura do mestre se forma nos encontros com os alunos, investigando nos encontros como as escolhas e negociações de sentido se davam. Caldas (2016) registra que os encontros possibilitaram uma pedagogia mais horizontal, distanciando-se “daquela educação que ignora repertórios e desejos tão diversos, apostando, ao contrário, na potência de práticas de formação de si, pela arte do cinema e da criação.” (CALDAS, 2016, p. 8). A autora destaca o caráter do cinema como potência para a criação e valorização das subjetividades dos participantes do grupo, mediados pela figura do mestre que não subestima, silencia ou desvalida os conhecimentos e as experiências dos alunos, mas que aprende com eles. A prática cinematográfica é a estratégia escolhida pelo professor para explorar e envolver-se com a subjetividade dos alunos.

Além deste trabalho, também destaco a dissertação de Mestrado de Ananda Vargas Hilgert, intitulada “Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e a cena”. O contexto da pesquisa foi o PPE, com uma turma do curso Cinema Brasileiro,

ministrado pela autora. A pesquisa busca analisar as relações de alunos estrangeiros com o cinema brasileiro, provocadas por relações de alteridade e experiências ético-estéticas que mobilizam a educação do olhar. Identifico-me com os levantamentos apontados pela autora, por me encontrar em uma posição semelhante à dela, como professora de cinema brasileiro para estrangeiros, vivendo um grande processo de aprendizagem e experiência com o cinema a partir do processo de alteridade que este promove para alunos e professores. Identifico-me com as palavras da autora ao afirmar que o cinema e o conceito de experiência são formas de “sair de si, de ser arrebatado por um acontecimento e de elaborar um pensamento na volta de si; portanto, uma experiência ético-estética seria esse contato provocador com os *espinhos em nossa carne*, numa dimensão ético-estética da arte e da vida” (HILGERT, 2014, p. 51, grifos da autora).

Ao finalizar esta primeira parte da seção, nos interessa apreciar aqui o conceito de “educação do olhar” (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010). Valemo-nos desse conceito por compreender que educação do olhar se trata não apenas de formar sujeitos críticos, mas convidá-los a estar atentos ao presente, às situações que os cercam e, principalmente, às imagens e formas de representação as quais estamos todos cada vez mais envolvidos (MASSCHELEIN, 2010). Para abrir nossos olhos é necessário estar atentos, uma vez que “abrir nossos olhos é olhar para o que é evidente; trata-se, como eu gostaria de dizer, de estar ou ficar atento, é expor-se.” (MASSCHELEIN, 2010, p. 46, tradução nossa)²⁵. Entendemos que a experiência com o cinema em sala de aula nos propõe um convite à educação do olhar a partir da constante atenção às imagens, experiência e alteridade ao conviver com o outro fílmico, bem como a relação de exposição de imagens e dos sujeitos em relação a essas imagens e produções de sentido.

3.2 Cinema e(m) aula de línguas adicionais

No âmbito dos estudos de multiletramentos, surgem diversas possibilidades de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula. Dentre tantas possibilidades, constam os gêneros audiovisuais. Rojo (2012) organiza um livro com diversos capítulos percorrendo acerca de propostas para a realização do trabalho com multiletramentos em aula de português como língua materna, podendo ser adaptadas para línguas adicionais.

²⁵ “To open our eyes is to get a look at what is evident; it is, as I would like to say, about being or becoming attentive, it is to expose oneself” (MASSCHELEIN, 2010, p. 46).

Citamos como exemplo também os Cadernos das Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2019²⁶, que oferece um completo planejamento para a prática cinematográfica com foco no gênero documentário. A proposta didática também tem em vista os estudos em português como língua materna, mas dispõe de grande e completa contribuição para sua adaptação para o trabalho com línguas adicionais.

Desde o início da minha relação com o cinema em aula de PLA, em 2017, quando ainda estudante de graduação, me deparei com a dificuldade de encontrar pesquisas que desenvolvessem abordagens para tal. Iniciei, portanto, a busca por estudos no âmbito do cinema e educação, cinema em aulas de línguas adicionais e de português como língua materna. Além dos dois trabalhos supramencionados, que destaco como profícuos em termos de orientações a professores que queiram trabalhar com cinema, também destaco alguns outros trabalhos que se debruçam a este estudo.

Alguns estudos destacam o gênero filme como potencial para o contato com a alteridade (HILGERT, 2014; PEREIRA; MARISTELA-DE-ANDRADE, 2015), para a reflexão sobre cultura e o desenvolvimento da habilidade comunicativa (STEFANI, 2010), bem como para o aprimoramento de habilidades linguísticas na língua alvo por meio do filme (CRUZ; SOUZA; GAMA, 2007; HAUSMAN; CUGIK; IGNACZUK, 2015; STEFANI, 2010). Outros estudos também discutem a necessária formação de professores para lidar com cinema (PEREIRA; MARISTELA-DE-ANDRADE, 2015; PEREIRA; REIS, 2020).

Em conformidade com o que discutimos acerca do cinema em sala de aula, uma das potências da sétima arte é promover a alteridade entre o aluno espectador e o outro fílmico, como afirma Bergala (2008). Neste sentido, destacamos o trabalho de Pereira e Maristela-de-Andrade (2015) por se dedicar a essa proposta. Os autores propõem, por meio do contato com o cinema, a formação crítico reflexiva de professores de línguas, com destaque para possíveis processos identitários construídos a partir da relação de alteridade com filmes. Segundo os autores, a identidade não é fixa, não é criada; trata-se, pois, de um processo de construção que se dá na presença do eu com o outro, identificado como identidade e diferença, uma vez que “ambas são produtos da língua: é na língua e por meio da língua que elas se constituem” (PEREIRA; MARISTELA-DE-ANDRADE, 2015, p. 189). Os autores destacam a representação como um dos construtores do processo identitário, algo a se ter em conta com seu potencial positivo e

²⁶ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

negativo de distorcer a realidade. Sendo assim, os autores abordam a importância da discussão no nível do letramento crítico e reflexivo acerca de filmes, uma vez que

A representação como algo que ocorre no interior dos signos e que sempre implica um significado discursivo torna pertinente problematizar as representações contidas nos filmes, que podem colaborar para a manutenção de identidades distorcidas de professores de línguas, dificultando uma visão crítica de identidade e diferença. Desse modo, ao serem usados na formação de professores os filmes devem ser discutidos na perspectiva da prática crítico-reflexiva e de questionamento dos sistemas dominadores (PEREIRA; MARISTELA-DE-ANDRADE, 2015, p. 190-191).

Em diálogo com o tema formação de professores de línguas orientado por meio de filmes, Pereira e Reis (2020, p. 161) sugerem “elevar o filme à categoria de gênero que pode mediar exercícios de reflexão do sujeito diante de discursos construídos e projetados pela indústria cultural”. Os autores propõem o trabalho com filmes a partir de sequências didáticas para orientar a formação crítico reflexiva de professores de línguas. Considerando o cinema como potente discurso ideológico permeado de signos e significados, em diálogo com um interlocutor projetado, os autores advogam que os filmes, “ou seja, signos ideológicos, são pensados como artefatos culturais que, de uma maneira dialógica, conduzem o espectador a refletir sobre si e sobre a realidade exterior da qual faz parte” (PEREIRA; REIS, 2015, p. 170). Em vista disso, Pereira e Reis (2015, p. 170-171) consideram que “o cinema constrói e propaga, por meio dos filmes, ideologias, visões de mundo e representações identitárias capazes de provocar mudanças na sociedade”.

Stefani (2010), por sua vez, salienta a potência do trabalho com filmes em aula de espanhol como língua estrangeira (ELE), relatando sua prática realizada com base no filme *Diários de Motocicleta* (2004), em um curso livre de espanhol. A autora sugere o ensino de ELE por meio do cinema a fim de explorar aspectos culturais e linguísticos no discurso fílmico em aula de espanhol. Por meio de uma abordagem interativa, ela sugere a visualização do filme para explorar características linguístico-discursivas-culturais do filme. A professora-autora compreende que a negociação de sentidos a partir da interação mobilizada por aspectos culturais do filme promovem uma experiência que forma um aluno com pensamento crítico. Stefani (2010) considera que o cinema apresenta eventos comunicativos que difundem o uso real da língua de forma contextualizada, além de destacar seu caráter lúdico, interessante, divertido e tecnológico. Para além do que a autora observa, considero que o trabalho com cinema

em sala de aula pode não ser divertido e, ao mesmo tempo, interessante; pode ser menos tecnológico e mais artístico; menos lúdico e mais reflexivo e, ainda assim, ser potente em termos didáticos. Para mais, considero que a cultura e a língua exploradas no filme são contextualizadas *in vitro* (SILVA, 2015), e não são formas reais da língua, uma vez que estão sendo “plasticamente representadas” (EISENSTEIN, 2002a, p. 16).

Na esteira do trabalho realizado por Stefani (2010), Hausman, Cugik e Ignaczuk (2015) propõem o trabalho com o filme *O Diabo veste Prada* (2006) com uma abordagem intercomunicativa e interacional em aula de inglês como língua estrangeira, com foco nas habilidades de *listening* e *writing*, além de exploração lexical baseada no filme. Os autores também destacam o caráter lúdico, motivador, divertido do filme, além de também considerar a língua e a cultura contextualizadas de forma “real” (HAUSMAN; CUGIK; IGNACZUK, 2015, p. 337). Além desses levantamentos, os autores também veem o cinema como potência para formar sujeitos críticos, apesar de não destacar de que forma o promoveriam em suas aulas.

Cruz, Souza e Gama (2007), em “O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira)”, explicam duas propostas didáticas com a utilização do cinema: a primeira se trata de uma aula de ELE e a segunda, de português como língua materna. Para a primeira proposta, realizada com um grupo de estudantes de ELE em um curso livre, os professores utilizaram o gênero carta, orientados por perguntas pessoais, para a exploração dos sentimentos provocados nos alunos após a exibição do filme. A segunda proposta consta da exibição do filme *Shrek* em uma turma de 5º ano em aula de língua portuguesa. O objetivo é comparar a história abordada no filme, em interlocução com outros contos de fadas presentes no repertório dos alunos. A partir de depoimentos, explorou-se questões acerca de padrões de beleza e relacionamentos.

Alguns dos estudos revisados (CRUZ; SOUZA; GAMA, 2007; HAUSMAN; CUGIK; IGNACZUK, 2015; PEREIRA; REIS, 2015) mencionam o trabalho com a linguagem cinematográfica como possibilidade de exploração em aula de língua materna ou adicional, mas não se aprofundam no assunto. Todas as publicações supramencionadas veem o cinema como um potente texto de viés intercultural, interlinguístico e motivador para aulas de LA e formação de professores de LA, explorando, a partir do cinema, abordagens culturais, linguísticas, emocionais e identitárias em contato com o discurso cinematográfico.

3.3 Cinema e(m) aula de PLA

Acredito que a dificuldade com a qual me deparei durante estes anos de investigação acerca de cinema e(m) aula de PLA, no que tange à escassez de trabalhos que se aprofundem nesse tema em aula de PLA²⁷, se justifique a partir de uma asserção realizada por Amâncio et al. (2015, p. 26, destaques do autor):

Podemos compreender essa reserva de atenção ao cinema brasileiro nos pontos de educação básica como um importante espaço de disputa pelo público. Somos um dos países que mais consome produção musical nacional, 70% do que ouvimos é brasileiro, já no mercado de cinema não conseguimos ultrapassar a média de *market share* de 14%. Esse fato nos faz pensar na necessidade incontestável de práticas voltadas para o acesso a essas obras.

A esse respeito, concordamos com Hilgert (2014) ao relembrar que há um Brasil construído aos olhos de alguns brasileiros que rechaçam e negam tudo que se refere à própria cultura, produções nacionais e originárias. Nesse sentido, podemos ver que tal negação dialoga com o baixo consumo do brasileiro pelo cinema nacional, sendo uma arte ignorada pelos próprios brasileiros que conhecem e consomem novelas, mas não sabem da riqueza do arcabouço fílmico que compõem nosso cinema nacional. Falamos isso em um ano em que uma cineasta brasileira²⁸ foi indicada ao mais estimado e conhecido prêmio de cinema mundial – o Oscar – e sua obra foi negligenciada nacionalmente por diversos brasileiros que buscavam encontrar uma verdade (a sua verdade) em um documentário. Esse fato marca o quanto nossa arte e cultura são negadas pelo seu próprio povo, que não assiste seu cinema, mas não deixa de consumir novelas todas as noites.

Acerca desse tema, Hilgert (2014) disserta sobre o seu trabalho como professora do curso Cinema Brasileiro do PPE, buscando compreender como a educação do olhar e a alteridade se fizeram presentes em uma turma e em seu trabalho como professora de um curso de cinema brasileiro para estrangeiros. A autora se volta a olhar para sua cultura e a cultura do outro, em constante relação de alteridade promovida pelo cinema e sua abordagem crítica. Destacamos que a pesquisa de Hilgert (2014) muito orienta e

²⁷ No entanto, reconhecemos a profusão de trabalhos na área da educação, do ensino de LA e de LM, como inclusive já se citou neste trabalho. O que pode ser adaptado e costumizado para o trabalho com PLA.

²⁸ Petra Costa, autora do filme “Democracia em vertigem”.

dialoga com nosso trabalho com cinema no PPE durante todos estes anos, e concordamos com a autora ao afirmar que

Dar aula de cinema brasileiro para estrangeiros mostra-se uma experiência de sair de si a todo o momento. É uma constante tentativa – mesmo que frustrada – de se despir de todos os nossos estereótipos, preconceitos, expectativas, para abrir-nos às múltiplas situações que podem vir a acontecer. É preciso deixar de tentar ser uma professora brasileira que ama cinema para tentar *ser* todos os alunos em algum momento. O simples ato de assistir a um filme na presença de alunos já mostra o quanto a presença do outro significa (HILGERT, 2014, p. 57).

Em 2018, juntas escrevemos o artigo *Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar em aula de Português como Língua Adicional*, refletindo acerca das concepções que embasam nossa prática como professoras e pesquisadoras de cinema e PLA, argumentando, principalmente, que acreditamos que o trabalho com cinema e PLA, tanto no curso Prática Cinematográfica, quanto no Cinema Brasileiro, “pode ser um lugar privilegiado de pensamento sobre imagem. Especialmente quando pretendemos trabalhar com filmes que questionem um certo *status quo* social e imagético.” (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018, p. 1837). Alinhamos nossos objetivos ao pensar em cinema e PLA nos dois cursos, concordando que

Em uma aula de Prática Cinematográfica tal qual a concebemos, os alunos têm acesso a um cinema que educa e faz pensar, que provoca e quebra clichês sobre imagem, cultura, sociedade e linguagens. Acreditamos ser de suma importância incluir em um curso de PLA, assim como em aulas de línguas na escola, a possibilidade de interagir com e produzir imagem, tirando o aluno de uma postura apaziguadora de consumidor das “imagens-indústria” e colocando-o mais próximo de um lugar de crítica e protagonismo nesse mundo tão mediado por imagens (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018, p. 1837).

Dessa forma, buscamos nos envolver como professoras de cinema brasileiro em uma prática cinematográfica que privilegie o cinema como potencial ético-estético em aula de PLA. Não deixamos de reconhecer a relevância que o discurso fílmico apresenta para o trabalho com exploração de recursos linguísticos e culturais, no entanto, optamos por não considerar que o cinema *representa* algo em tela, mas que mobiliza o aluno a pensar sobre o que vê em tela, seja em relação à língua, à cultura, ou ao discurso fílmico. Por essa razão, nos aventuramos em um trabalho que envolvesse conhecimentos da linguagem cinematográfica e PLA, uma vez que entendemos que se

compreende o filme de forma mais completa e complexificada se se conhece seu processo. Dessa forma, para além de apresentar o processo, convidamos o aluno a fazer parte dele.

3.4 Prática Cinematográfica: um projeto transdisciplinar em aula de PLA

O curso Prática Cinematográfica teve sua primeira versão no ano de 2016, tendo sido ministrado por dois professores: uma especialista em PLA e outro especialista em cinema. Na ocasião, o curso contava com 45h ao longo do semestre, com o objetivo de proporcionar aulas que estabelecessem o diálogo entre a produção cinematográfica e PLA. A partir de então, o curso passou a fazer parte quadro de disciplinas do PPE, compondo o arcabouço de cursos orientados por projetos (HERDANDEZ, 2000; SCHLATTER; GARCEZ, 2012)²⁹. Por se tratar de um curso que mobiliza muito o trabalho em grupo, acreditamos na possibilidade frutífera de proporcionar um curso multinível, abarcando diferentes níveis de proficiência no grupo, entre Português para Falantes de Espanhol (PFE), Intermediário I, Intermediário II e Avançado.

Trata-se, portanto, de um curso transdisciplinar por mobilizar conhecimentos diversos a partir do contato com a arte cinematográfica, por meio de um projeto que visa ao ensino de cinema e PLA, com o objetivo de produzir um curta metragem como produto final. Ao longo das edições do curso, pude introduzir a produção de outros gêneros audiovisuais não só no final do semestre, mas ao longo dele. Em Bulegon da Silva (2018), destaquei como principais abordagens do Prática Cinematográfica:

- o diálogo em português entre a equipe para definir o argumento do filme;
- a escrita de um roteiro;
- a apropriação de determinada linguagem para os atores que irão interpretar os personagens, além do aperfeiçoamento da pronúncia em português;
- a sistematização de uma narrativa em formato *storyboard*;
- o aprendizado e uso dos planos em português;
- o envolvimento e trabalho em equipe;
- a inversão de papéis de sujeito consumidor para sujeito produtor de cinema, imprimindo suas ideias, criações e vontades de expressar em um filme, em português (BULEGON DA SILVA, 2018, p. 12).

²⁹ Esclarecemos aqui que, em geral, os cursos do PPE são orientados por projetos. No entanto, há cursos que são orientados por um projeto específico que dialogará com um tema pré-estabelecido do início ao fim e, em geral, esse tema já se apresenta no nome da disciplina (ver Schlatter, Bulla e Schoffen, 2019).

Essa primeira relação que fiz a respeito do curso se trata de aspectos iniciais que pude perceber sendo professora de uma versão da disciplina, em 2017/1. Tratam-se, dessa forma, de minhas primeiras considerações sendo uma professora iniciante em PLA e cinema, tendo sido a minha primeira experiência com ambos. Considero que o curso foi sendo submetido a diversas alterações no desenho curricular, à medida que eu me especializava como professora de PLA e de cinema, bem como pesquisadora da área. Hoje considero que se somam às abordagens supramencionadas o caráter potente do cinema ao promover experiência por meio da alteridade e educação do olhar ao trabalhar a realização de um filme. Essa experiência transdisciplinar em equipe permite um olhar atento e exposição de si (MASSCHELEIN, 2010): negociar, fazer escolhas, renúncias e tomar decisões (BERGALA, 2005), a partir de um processo criativo de aprendizagem.

Ao acreditar na potência do trabalho com PLA e cinema, buscamos um projeto que trabalha o uso-reflexão-uso dos multiletramentos (ROJO, 2012), por meio de uma experiência ético-estética (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; HILGERT, 2014) que visa ao trabalho de filmes como gêneros de consumo e de produção, com vistas à promoção da experiência e alteridade (BERGALA, 2005) com os filmes. Defendemos que nosso objetivo é proporcionar um estudo acerca do cinema a partir de uma abordagem transdisciplinar que oportuniza a prática de multiletramentos, tendo em vista a formação de um olhar crítico acerca da imagem-em-movimento, distanciando-se da busca por “aprender língua com o filme” e buscando uma sensibilização ético-estética em contato com os filmes. Isso possibilita que o aluno seja espectador e produtor de sentidos provocados em tela e que os ressignifique em sala de aula. Assim, partimos da necessidade de ver o cinema como arte, contribuindo para a promoção de uma compreensão não-assimilacionista do cinema, mas com um olhar crítico e buscando a produção de sentidos através de uma experiência ético-estética proporcionada pelo cinema (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018).

Concernente a esta pesquisa estão os estudos de educação pelo cinema e pela arte, que buscam sensibilizar, desacomodar e educar para um olhar mais crítico e atento (MARQUES, 2008; MARCELLO; FISHER, 2011; OLIVEIRA, 2015). Entendendo que nenhuma arte se reduz à expressão da verdade (MARCELLO, 2008), acreditamos em uma educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010) oportunizada pelo ensino através da arte (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018).

A realização desta pesquisa que investiga linguagem, discursos, arte e cinema se insere dentro dos estudos da Linguística Aplicada Transdisciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998). A transdisciplinaridade na Linguística Aplicada envolve muito mais do que a justaposição de áreas do saber (CELANI, 1998), trata-se da necessidade de construir conhecimento através de outras áreas em associação com a Linguística Aplicada. Para tanto, é preciso coabitar em áreas outras, estabelecer o diálogo e intercambiar saberes. Nesse sentido, acreditamos que a presente pesquisa se faz relevante, pois se insere na área da Linguística Aplicada e dialoga com o cinema, o que a configura como transdisciplinar. Considerado, desde o início do século XX como a sétima arte (NUNES, 2006), por ser uma arte em movimento e pela sua potência em congregar todas as outras³⁰ em uma só, o cinema pode ser também considerado transdisciplinar. O trabalho transdisciplinar que une o ensino de cinema em aula de PLA é realizado pelo viés da pedagogia dos multiletramentos, que abordamos na seção anterior. De acordo com Celani (1998), a transdisciplinaridade na Linguística Aplicada

Envolve a *coexistência* em um estado de interação dinâmica, o que Portella (1993) chamou de *esferas de coabitação*. A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade. Não se buscam contribuições de outras áreas, mas sim, a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto provoca em cada área (CELANI, 1998, p. 131-132, destaques da autora).

Tendo em vista a presença e relevância dos multiletramentos nas diversas formas de comunicação e interação por meio da linguagem, discorreremos acerca do trabalho realizado no curso Prática Cinematográfica, que se dedica a uma educação da linguagem e do olhar através dos multiletramentos e da transdisciplinaridade, materializado no ensino de cinema em aula de PLA.

Moita-Lopes (2008) advoga acerca de uma Linguística Aplicada (LA) trans e indisciplinar, por compreender a LA como uma linha de pesquisa que se preocupa com questões sociais, sócio-históricas, éticas, o que ocorreu em um momento considerado como a “virada linguística”. Segundo o autor,

para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se

³⁰ A música, a dança, a pintura, a escultura, a arquitetura e a poesia.

envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento (MOITA-LOPES, 2008, p. 18).

Nosso lugar como pesquisadoras que buscam contribuir para uma LA transdisciplinar se justifica à medida que compreendemos o cinema não a favor da promoção da aprendizagem de PLA, mas como uma linguagem, com um potente discurso que faz parte de nossas práticas sociais e discursivas.

Scheifer (2013) entende a LA transdisciplinar por meio de um processo de desterritorialização, de modo que “não se refere apenas a promover o entrecruzamento entre diferentes disciplinas para iluminar determinada questão, mas também a assumir e legitimar o potencial dialógico e criativo desse entrecruzamento.” (SCHEIFER, 2013, p. 15). Entendemos que nossas trilhas no campo da transdisciplinaridade buscam abrir caminhos para compreender o cinema como sua devida potência discursiva no âmbito da linguagem, que engendra a nossa discussão acerca dos multiletramentos, por uma pedagogia transdisciplinar, artística, discursiva, cultural e social.

3.4.1 Prática cinematográfica: quatro versões do curso

A primeira versão do curso ministrada por mim, em 2017/1, contou com a participação de dois colegas especialistas em cinema. Naquele momento, eu era aluna de graduação do penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Letras e ministrava, além do curso de Prática Cinematográfica, o Avançado. Meu primeiro colega era graduado em Comunicação Social – Jornalismo e meu segundo colega, graduando em Letras e graduado em Produção Audiovisual. Um deles iniciou o semestre junto comigo, compartilhando planejamentos e ministrando aulas. No entanto, sua participação foi breve, resultando em apenas três encontros iniciais. Após sua saída, contei com a colaboração de outro colega especialista em cinema, o qual foi convidado a ministrar as aulas de direção, montagem e edição. A versão do programa do curso contou com 45 horas totais, abarcando os níveis PFE, Intermediário I, Intermediário II e Avançado. O desenho curricular, que pode ser apreciado no próximo capítulo, foi elaborado por mim, pela professora Gabriela Bulla e por meu colega.

Durante o decorrer daquele semestre, participei de um curso de cinema para formação de professores, ministrado pelo cineasta e professor Carlos Gerbase. Na ocasião, o professor relatou uma situação em que um de seus alunos o questionou a

respeito de “*como se faz cinema*”. A resposta do professor me instigou a refletir a respeito de minha prática e da abordagem curricular que eu havia proposto: “*Quer fazer cinema? Aponta a câmera para algum lugar e aperta o botão*”. Segundo Gerbase, *fazer cinema é prática, tentativa, reflexão sobre a prática e a tentativa*. Foi a partir dessa reflexão que passamos a pensar em uma outra abordagem para o currículo do curso, menos tradicional e mais voltada a metodologias ativas de aprendizagem. Segundo Morán (2015, p. 16),

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

O currículo elaborado em 2017/1 se configurou mais de acordo com os métodos tradicionais, tendo em vista as primeiras dez aulas teóricas voltadas ao ensino que não oportunizaram aos alunos a tentativa, a prática de cinema e reflexões a partir disso. Por essa razão, pensamos que, ao elaborar um novo currículo, este deveria estar de acordo com as metodologias ativas de aprendizagem, oportunizando mais momentos de, efetivamente, *prática* cinematográfica. Segundo Morán (2015),

A maior parte do tempo - na educação presencial e a distância - ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p. 17).

Dessa forma, ao elaborar o programa do curso Prática Cinematográfica 2017/2, buscamos levar em conta as reflexões que fizemos a respeito dos resultados obtidos com o curso Prática Cinematográfica 2017/1. Nessa edição do curso, convidei um professor

estudante do curso de Produção Audiovisual da PUCRS para ministrar algumas aulas mais relacionadas à linguagem cinematográfica, por não me sentir preparada para ministrá-las sozinha. Todas as demais aulas não contaram com professores convidados. O curso foi realizado em meu último semestre como estudante de graduação em Letras e, naquele momento, eu ministrava, além desse curso, o Cinema Brasileiro, contando com vários de meus alunos matriculados nos dois cursos.

Na edição seguinte, em 2018/1, eu já havia me graduado em Letras e estava me dedicando aos estudos para a seleção do Mestrado. Conteí com a parceria de uma colega Mestre em Educação, pesquisadora em cinema e educação, que já havia sido professora no PPE e elaborado diversos materiais para o curso de Cinema Brasileiro. Minha colega ministrava o curso de Estudos Culturais. Além do Prática Cinematográfica, eu trabalhava como professora do Ensino Fundamental, ministrando a disciplina de espanhol em uma escola privada do município de Alvorada. O currículo do curso foi elaborado por nós duas, inserindo alguns outros gêneros audiovisuais e abordagens, tendo em vista que este seria o Prática Cinematográfica II, uma vez que muitos dos alunos participantes já haviam sido meus alunos no semestre anterior. Buscamos, dessa forma, elaborar um curso em caráter de aprofundamento e continuação dos estudos realizados no semestre anterior, sem excluir aqueles alunos que estariam iniciando seus estudos no Prática Cinematográfica naquele semestre.

A última edição do curso Prática Cinematográfica I se deu em 2019/1. Naquele momento, eu já havia iniciado meus estudos no Mestrado. Ministrei o curso sozinha pela primeira e única vez e não ministrei nenhum outro curso naquele semestre. O currículo foi elaborado por mim e, a partir de uma seleção de materiais que considerei bem sucedidos em termos didáticos e pedagógicos, elaborei uma apostila com todos os materiais. O currículo resultou em uma compilação de atividades e tarefas que considerei profícuas a partir de minha experiência como professora do curso e pesquisadora de cinema e PLA.

De acordo com Coll (1996), a elaboração de um currículo deve se propor a pensar o ensino através das perguntas motivadoras que versam sobre *O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Que, como e quando avaliar*. Em sua dissertação de mestrado, Kraemer (2012) sistematiza respostas para essas perguntas motivadoras de elaboração de currículo, ao pensar no ensino de PLA para os níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II do PPE, por meio de uma proposta de progressão

curricular. Segundo a autora, para os cursos do PPE, a orientação para uma proposta de currículo deve ser orientada pelas perguntas motivadoras que versem sobre:

- O que ensinar? Textos de diferentes gêneros do discurso;
- Quando ensinar? Progressão dos conteúdos atrelados aos gêneros do discurso selecionados;
- Como ensinar? Por meio de projetos desenvolvidos em tarefas;
- O que, como e quando avaliar? Avaliar o uso da linguagem no cumprimento das tarefas ao longo do trabalho de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita de textos. (KRAEMER, 2012, p. 88).

Para acrescentar à proposta de Kraemer (2012), consideramos relevante o ensino e aprendizagem com base em tarefas de leitura e produção de textos multimodais, quando de acordo com o projeto a ser trabalhado em sala de aula. O curso Prática Cinematográfica se enquadra nessa sistematização da seguinte forma:

- O que ensinar? Textos de diferentes gêneros do discurso que discutam ou façam parte do gênero filme como forma de consumo ou produção;
- Quando ensinar? Progressão dos conteúdos atrelados aos gêneros do discurso selecionados, tendo em vista o projeto a ser desenvolvido junto com a turma;
- Como ensinar? Por meio de projetos desenvolvidos em atividades e tarefas, sejam escritas, orais, multimodais;
- O que, como e quando avaliar? Avaliar o uso da linguagem no cumprimento das tarefas ao longo do trabalho de leitura e escrita, compreensão e produção oral, compreensão e produção audiovisual.

Tendo em vista a concepção de Coll (1996) e Kraemer (2012) sobre currículo, reconhecendo que se trata de uma série de princípios para sua elaboração, tais como,

[...] ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em conjunto, mostram a orientação geral do sistema educacional. Entre outras coisas, a elaboração de um projeto curricular pressupõe a tradução de tais princípios em normas de ação, em prescrições educativas, para elaborar um instrumento útil e eficaz na prática pedagógica. O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é preciso e o que realmente sucede nas salas de aula. (COLL, 1996, p. 33-34).

abordaremos aqui os programas da disciplina, compreendidos como uma articulação de aulas planejadas para determinados conteúdos e abordagens ao longo do curso.

A análise da elaboração dos programas será realizada na seção de análise de dados. Para tanto, mobilizamos aqui os pressupostos que embasam o curso em termos teóricos como um curso que mobiliza o cinema como experiência e alteridade (BERGALA, 2008; BENJAMIN, 1985) em aula de PLA, promovendo uma educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEN, 2010) e linguística, valorizando o cinema como uma linguagem e discurso potente e seu caráter ético-estético (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) em uma sala de aula transdisciplinar (CELANI, 1998; MOITA-LOPES, 2008; SHEIFER, 2013).

4. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA

Ao optar por investigar dados empíricos produzidos a partir de relações naturais, relações que se dão em contextos da vida real, o pesquisador estará inclinado a realizar uma pesquisa de metodologia qualitativa. Essas relações da vida real podem ser relações sociais entre pessoas participantes de uma determinada comunidade de prática em contextos de convívio social presencial e até mesmo através da internet. A relevância da pesquisa qualitativa, desde aproximadamente os anos 40, vem se configurando no sentido de que:

A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. (FLICK, 2010, p. 21)

Conforme mudam as organizações sociais e as relações humanas, também avançam os métodos de investigar essas relações. A pesquisa qualitativa conta com diversos métodos para resolver o problema de pesquisa, responder a pergunta de pesquisa, coletar e analisar os dados. Silverman (2009, p. 30) destaca quatro principais métodos utilizados em pesquisa qualitativa, quais sejam, “observação; análise de textos e documentos, entrevistas e grupos focais; gravações em áudio e vídeo”. O autor elucida que esses métodos, são, muitas vezes, combinados com outros métodos, o que depende da pergunta e do objetivo da pesquisa.

Os autores (FLICK, 2010; SILVERMAN, 2009, 2010) defendem que o contexto é muito importante para a observação, análise e interpretação dos dados, tanto em trabalhos realizados através de metodologias de pesquisa quantitativas, quanto em metodologias de pesquisa qualitativas. O contexto geográfico, climático, material, imaterial, entre (muitos) outros, deve ser levado em conta nos processos de produção, observação, análise e interpretação dos dados. A situação contextual, se ignorada, pode levar a não compreensão ou a compreensão parcial da análise dos dados, ou até mesmo alteração desses.

Ao iniciar a pesquisa, o problema de pesquisa, ou a abordagem, conforme Flick (2009, p. 103) “não saem do nada. Em muitos casos, originam-se na biografia pessoal

do pesquisador e em seu contexto social”. Dessa forma, é natural e inclusive esperado que a subjetividade do pesquisador seja levada em conta ao realizar pesquisas qualitativas. Nesse sentido, o problema de pesquisa, as perguntas de pesquisa e os objetivos devem se mostrar claros, para que o leitor entenda e crie a sua experiência com o texto.

Por se valer de dados produzidos em um ambiente real, com sujeitos em interação dentro de uma determinada comunidade – sala de aula, esta pesquisa é realizada por meio da metodologia qualitativa. Os dados foram gerados e analisados através de autonarrativas, o que caracteriza esta pesquisa como **qualitativa de cunho autoetnográfico**. A seguir, discorro acerca dessa metodologia de pesquisa.

4.1 Metodologia de pesquisa qualitativa autoetnográfica

Para a realização desta pesquisa, os dados foram (re)produzidos em forma de texto autonarrativo, contando a minha trajetória, momentos vividos com os alunos, eventos vividos no curso Prática Cinematográfica sob a minha perspectiva a partir de minhas memórias. Busco, portanto, relatar e interpretar, através de autonarrativas, eventos que vivenciei durante as quatro edições como professora do curso Prática Cinematográfica através da metodologia de pesquisa qualitativa autoetnográfica. De acordo com Reis (2018, p. 81), a autoetnografia perpassa pela tradição etnográfica, com uma bagagem altamente autobiográfica,

[...] a interpretação dos dados, por sua vez, novamente por influência do trabalho etnográfico, procura entender a experiência (individual) narrada como uma experiência culturalmente inscrita. Dessa maneira, a autoetnografia combina elementos da autobiografia e da etnografia. Contando com relatos próprios, entrevistas com terceiros, fotografias ou documentos, comumente as autoetnografias tratam de momentos relevantes, pontos de virada na trajetória de seus autores a partir de sua inserção em uma cultura. Assim, o autoetnógrafo deve olhar para sua experiência de maneira analítica de modo a confrontá-las com os atravessamentos culturais em que elas se dão. O objetivo é produzir uma descrição densa, estética e evocativa da experiência pessoal e interpessoal.

Chang (2008, p. 50) advoga que “uma diferença entre etnografia e autoetnografia, na fase inicial, é que os autoetnógrafos entram no campo da pesquisa

com um tópico familiar (*self*³¹), enquanto os etnógrafos começam sua investigação com um tópico desconhecido (outros)³²”. Os princípios da etnografia são utilizados na autoetnografia e, ao mesmo tempo, alguns autores (AMARAL; LOYOLA, 2018; BOTTURA, 2019) entendem que todo etnógrafo é também um pouco autoetnógrafo, tendo em vista que são suas as inquietações que os levam a realizar as perguntas de pesquisa, observações no campo, análises e interpretação dos dados. A autoetnografia compreende que o próprio pesquisador pode ser campo, dados, fonte de dados e que o processo de análise e interpretação pode se dar no mesmo momento em que se realiza a autonarrativa de sua história de vida (CHANG, 2008). Através da autonarrativa, ou relatos autobiográficos, o autor expõe sua subjetividade para fins exploratórios. Ao utilizar a autoetnografia para análise e interpretação das autonarrativas, lida-se com elementos íntimos e subjetivos da vida do próprio autor.

Chang (2008) entende que esta é uma metodologia que pode interessar a professores, educadores e formadores de professores, como o meu caso. Na literatura, há um corpo significativo de pesquisadores e professores que se interessaram em olhar para sua prática em sala de aula, sua relação com alunos, e refletir sobre sua filosofia de ensino, tais como Clausen e Cruickshank (1991), Brookfield (1995), Powell, Zehm e Garcia (1996), Obidah e Teel (2001) e Gallas (1998), Chang (1999), Knett (1999), Nieto (2003), Tiedt e Tiedt (2005).

Entendo que a sala de aula possa ser um espaço repleto de possibilidades de investigação, seja com enfoque nas relações entre os alunos; entre alunos e professores; professores e instituição; currículo; eventos; ou uma infinidade de outros objetos que se possa querer investigar. Nesse sentido, a autoetnografia de professores pode explorar sua própria narrativa a partir de suas observações, aproximando-se de sua experiência, podendo explorar também suas emoções, que são validadas nessa metodologia de pesquisa. Pereira e Vieira (2018, p. 5) afirmam que “a autoetnografia pode ser entendida como um gênero autobiográfico que conecta o pessoal e o cultural e que busca, em seu estudo, reflexões a partir de experiências pessoais, emocionais, sociais e discursivas”. Ono (2018) entende que emoções, sentimentos e experiências, que não possuem tanta visibilidade e não são tão explorados em outros métodos, neste, são dados importantes.

³¹ Mantenho o termo original por entender que se trata de um conceito da área da psicanálise. Self é tudo que faz parte da intersubjetividade, não apenas a representação de uma parte do eu, mas o eu no seu cerne.

³² “One difference between ethnography and autoethnography at the initial stage is that autoethnographers enter the research field with a familiar topic (self) whereas ethnographers begin their investigation with an unfamiliar topic (others)”. Todas as traduções são de minha responsabilidade.

Chang (2008 p. 48-49) esclarece que “[...] autoetnografia não é focar apenas em si mesmo, mas buscar a compreensão dos outros (cultura / sociedade) através do self³³”. No caso desta pesquisa, a presença do outro se configura como a presença dos alunos e, nesse sentido, assumimos que qualquer experiência docente não existiria sem a presença dos alunos.

O *self* como objeto de pesquisa perpassa por territórios culturais, identitários e subjetivos. Chang (2008) ao alertar que o *self* não existe sem a relação com o outro, considera que essa relação pode perpassar pela comparação, ou pela própria relação *self*-outro em determinada(s) cultura(s), entrando em contato a partir de uma relação de alteridade com os participantes da pesquisa, sendo, nesse caso, o pesquisador também participante.

No âmbito de estudos da linguagem, alguns autores se debruçam sobre a autoetnografia para realização de suas pesquisas. Como exemplo, citamos a revista Veredas – Revista de Estudos Linguísticos que, em 2018, elaborou um dossiê temático composto por 14 artigos, uma resenha e um posfácio, discorrendo acerca de pesquisas realizadas a partir da metodologia autoetnográfica. Entre as discussões levantadas, Ono (2018, p. 54) destaca que:

a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-se à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho, da criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às suas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica.

A autoetnografia exige do pesquisador uma tarefa desafiadora de analisar a si mesmo, sua relação com determinados fenômenos e sua interação com determinada cultura, seus comportamentos em determinados contextos, em um exercício de metalinguagem, que, conforme Cristóvão (2018, p. 265), trata de “escrever sobre a escrita, produzir um texto que pensa o texto, construir um discurso que se debruça sobre o fazer discursivo” e sobre o processo motivado por “dizer-se, narrar-se, etnografar-se” (p. 264).

Ono (2018) orienta que “por focalizar a formação, tanto do professor quanto do formador, deve-se trazer (ou tentar trazer) partes do acervo pessoal, com experiências, vivências, estudos, frustrações, emoções, sentimentos, desconfortos e momentos de felicidade” (*ibidem*). Nesse interim, mencionamos a tese de Bottura (2019), que realiza

³³ “[...] autoethnography is not about focusing on self alone, but about searching for understanding of others (culture/society) through self.”

uma autoetnografia a partir do seu trabalho desenvolvido com uma turma de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), composta por alunas mulheres, sob a perspectiva da professora-pesquisadora-doutoranda. A autora considera que

A autoetnografia abarca o que está na contingência e oportuniza possibilidades de explorar emoções contraditórias/reprimidas, motivações escondidas e inquietações do pesquisador. Ademais, valoriza idiosincrasias da prática que não são contempladas em outro tipo de fazer epistemológico e, por isso, também pode ser considerada uma “experiência estética (BOTTURA, 2019, p. 88).

Ao adentrar em suas memórias para a geração dos dados relativos aos momentos vividos com suas alunas, momentos que antecederiam as aulas e planejamentos, a autora expõe e analisa diversos sentimentos e emoções que fizeram parte daquelas experiências. Bottura (2019, p. 90) considera que “que a mudança de foco para um “Eu” investigável com foco mais introspectivo e retrospectivo, no sentido de rememorar experiências pessoais, é o que faz a autoetnografia ser tão singular”. A autora também alerta que a experiência pessoal não se trata de uma “verdade inquestionável ou como fonte estável de conhecimento, mas como leitura possível – até porque as experiências em si não são uma evidência no mundo em relação unívoca” (Idem), mas que é a partir da experiência que nos constituímos como sujeitos, que nossas relações com outros sujeitos são constituídas e são as experiências que contam o que vivemos, que nos fazem ser o que somos.

Como professora em formação, atuante em um lugar onde se busca tanto o ensino de PLA quanto a formação de professores, entendo que o movimento de olhar para a minha prática deve ser constante. Considerando o que Garcez e Schlatter (2017) estabelecem acerca dos conceitos de professor-autor e professor-autor-formador, sendo um professor que registra, o percurso de formação (sua e de seus pares), mobilizada pela identidade docente e leituras que fundamentam a prática e que divulga esses registros para a formação de outros professores, esse movimento de olhar para a minha prática e compartilhar entre meus colegas em eventos de formação de professores (COSTA, 2018) me faz uma professora-autora. O que aqui busco elaborar, um registro materializado em relatório de pesquisa, me torna uma professora-autora-formadora, que compartilha em texto sua prática e reflexões acerca dela. Costa (2018) investiga eventos de formação de professores no âmbito do PPE, esta se configura como mais uma pesquisa que contribui para formação de professores no âmbito do PPE (SCHLATTER; BULLA; SCHOFFEN, 2019; SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020).

Neste trabalho, a autoetnografia é utilizada para a geração de dados por meio de autonarrativas, nas quais narro, sob a minha perspectiva, os eventos vividos com os alunos. O lugar da autoetnografia como metodologia de pesquisa nesta dissertação se encontra no momento de geração de dados, bem como na análise dos dados, ao observar as interlocuções entre mim, meus colegas e meus alunos, buscando verificar, por meio dos recortes analíticos, de que forma se deu a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema, em cinco diferentes aspectos desta interlocução com os alunos, com o programa e com os materiais didáticos, também projetados para a interlocução com os alunos. Chang (2008) alerta que a memória pode ser amiga ou inimiga do autoetnógrafo, por conta disso, para a escrita das autonarrativas, iniciarei visualizando os curtas-metragens produzidos pelos alunos³⁴ e (re)produzindo, em forma de autonarrativas a minha vivência em cada edição do curso com cada grupo. Para mais, também serão objetos de análise o programa e suas modificações ao longo do trabalho (também como um aporte para a rememoração das atividades vividas com os alunos), os materiais didáticos desenvolvidos para cada edição do curso, bem como algumas produções escritas, fotográficas e audiovisuais dos alunos.

4.2 Procedimentos de ética em pesquisa

De acordo com Chang (2008, p. 33)

Embora as autonarrativas se concentrem no autor, as histórias de self geralmente contêm mais do que o self. A ironia das autonarrativas é que elas tratam de si mesmo, mas não sozinhas. Outros frequentemente entram na autonarrativa como pessoa íntima e remotamente conectada ao self.³⁵

Entendo que a pesquisa se concentre em meu percurso docente em interlocução com os alunos, com os colegas e com minha orientadora. Explicito nesta seção quais procedimentos foram utilizados para a proteção da identidade dos demais participantes, em conformidade com a Resolução nº510 de 2016.

Segundo a Resolução 510/2016, pesquisas em Ciências Humanas e Sociais “têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa” (p. 1), possuindo “uma

³⁴ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/2020/01/21/curtas-metragens/>

³⁵ “Although self-narratives focus on the author, self-stories often contain more than self. The irony of self-narratives is that they are of self but not self alone. Others often enter self-narratives as persons intimately and remotely connected to self” (CHANG, 2008, p. 33).

acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico” (p. 1). Ainda na página 1 da Resolução No 510, no Artigo 1º, tem-se: “Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução”. No Parágrafo Único do Artigo 1, tem-se as opções que não requerem avaliação por nenhum CEP. Dentre as várias opções, destaca-se o inciso VII (“VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;”) como um exemplo de que há pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais que refletem sobre experiências vividas durante práticas profissionais passadas antes do desejo de realizar uma pesquisa sobre essa prática.

Ainda referente ao Artigo 1, no entanto, há uma exceção a esses casos, expressa no § 2º: “Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP”. Sendo assim, com base no § 2º do Artigo 1º, esta pesquisa foi submetida, em caráter de um projeto de pesquisa, para a avaliação do CEP, na Plataforma Brasil em 24/06/2020. Recebemos o primeiro parecer avaliativo em 30/07/2020, o qual constava de alterações requeridas para a aprovação. Submetemos a segunda versão do projeto, com as alterações solicitadas pelo CEP proponente, em 01/08/2020, obtendo a segunda avaliação negativa em 31/08/2020. Em 30/09/2020, enviamos a terceira e última versão do projeto de pesquisa (PP) ao CEP avaliador Dr. Bartholomeu Tacchini/ Hospital Tacchini/RS e, em 04/11/2020 obtivemos o parecer de aprovação do projeto de pesquisa, sob o número 4.373.143, CAEE nº 34314420.0.0000.5305.

Somente após a aprovação do PP pelo CEP Dr. Bartholomeu Tacchini/ Hospital Tacchini/RS, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *a posteriori* aos participantes. O TCLE foi enviado ao total de 54 participantes, entre eles, ex-alunos e ex-colegas de trabalho. Foram obtidas 29 respostas positivas e 01 respostas negativas, sendo 24 respostas não recebidas. Consideramos importante mencionar que, por estarmos atravessando a pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19), o TCLE

foi enviado somente por e-mail, tanto para participantes que já não estavam em Porto Alegre, como para os participantes que vivem na cidade, a fim de evitar contatos físicos, respeitando as medidas de isolamento social. Por compreender a dificuldade demonstrada por alguns alunos para assinar o documento em PDF, por não possuírem editor de PDF, nem impressora para imprimir o documento, consideramos como resposta ao TCLE o retorno do e-mail afirmando ou negando o consentimento com a pesquisa.

Somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, procedemos à geração dos dados, processo realizado a partir de minha memória. Para rememorar os eventos vividos com os alunos, inicialmente, assisti novamente a todas as produções realizadas por eles, seguindo a ordem inversa a que as experiências ocorram, em razão de que as últimas memórias vividas ainda estavam mais vivas em minha mente do que as primeiras. Por conta disso, é possível que os dados gerados de 2019 sejam mais detalhados que os demais. Para gerar os dados de cada uma das aulas de cada semestre, procedi à leitura do cronograma de aulas, dos planejamentos – muitos realizados por e-mail com colegas – e dos materiais didáticos, a fim de (re)construir as autonarrativas.

Foram produzidas 60 autonarrativas, relativas a cada uma das aulas dos quatro semestres. Após a produção dessas autonarrativas – geração dos dados – procedi à leitura de cada uma delas, buscando destacar trechos que potencialmente respondessem aos meus critérios de análise. Ao finalizar esse primeiro levantamento, realizei novamente a leitura de todos os trechos destacados como relevantes para cada critério de análise e, a fim de refinar a primeira análise desses dados, copiei todos os trechos de todos os semestres relativos a cada resposta aos critérios de minha pesquisa. A análise final constou de uma nova revisão desses trechos, incluindo também os materiais didáticos, os programas e os curtas produzidos pelos alunos.

Os documentos relativos à pesquisa, quais sejam, TCLE, TCUD, Termo de Anuência e Parecer Consubstanciado se encontram em anexo.

4.3 Contexto da pesquisa

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) conta com diversos cursos orientados dentro dos níveis de proficiência Português para Falantes de Espanhol (PFE), Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado. Os cursos de níveis, como são chamados dentro do programa, recebem o mesmo título de seus níveis e, além

deles, há outros cursos disponíveis também de acordo com cada nível designado. Como já foi dito, todos os cursos do PPE são orientados por projetos, tanto os cursos de níveis, como os cursos que recebem o nome do projeto, tais como:

Tabela 1: Cursos do Programa de Português para Estrangeiros

Básico I	Básico I; Conversação I; Compreensão Oral I
Básico II	Básico II; Conversação II; Compreensão Oral II; Contos e Crônicas; Leitura e Produção de Textos II; Projetos II.
Português para Falantes de Espanhol	Português para Falantes de Espanhol; Cinema Brasileiro I; História e Cultura Gaúcha; Leitura e Escrita Acadêmica; Leitura e Produção de textos III; Prática Cinematográfica.
Intermediário I	Intermediário I; Canção Brasileira; Cinema Brasileiro I; Conversação III; Cultura Brasileira; História e Cultura Gaúcha; Leitura e Produção de Texto III; Literatura Brasileira; Preparatório Celpe-Bras; Projetos III; Prática Cinematográfica.
Intermediário II	Intermediário II; Canção Brasileira; Cinema Brasileiro II; Contação de Histórias Orais e Tradicionais; Contos Contemporâneos e Escrita Criativa; Cultura Brasileira; Leitura e Escrita Acadêmica; Literatura Brasileira II; Prática Teatral; Prática Cinematográfica; Práticas do Discurso Oral; Preparatório Celpe-Bras; Projetos IV;
Avançado	Estudos Avançados do Texto; Estudos Dirigidos; Cinema Brasileiro II; Contação de Histórias Orais e Tradicionais; Cultura Brasileira; Leitura e Escrita Acadêmica; Literatura Brasileira II; Prática Cinematográfica; Prática Teatral; Práticas do Discurso Oral; Preparatório Celpe-Bras.

Fonte: elaborado pela autora com base no *site* do Programa de Português para Estrangeiros (PPE)³⁶ da UFRGS.

É importante destacar que a oferta de cursos depende da disponibilidade de professores, tendo em vista as especificidades por trabalhos com projetos transdisciplinares, que contam com o esforço pela incursão pelo ensino de PLA atrelado a outras práticas sociais do uso da linguagem, orientadas conforme o projeto da

³⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppe>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

disciplina. O trabalho com gêneros do discurso e uso da linguagem como ação social é realizado de acordo com o projeto desenvolvido em cada disciplina, o que requer investimento do professor no que tange à investigação do tema para sua exploração e abordagem em colaboração com os alunos.

Para mais, o PPE também conta com o Seminário de Formação de Professores, espaço que oferece a reflexão teórica acerca da prática que se estabelece em sala de aula. Desse modo, os professores bolsistas do PPE são instigados a refletir sobre suas práticas, compartilhar com seus pares e, assim, muitos professores bolsistas realizam suas pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações e teses acerca das propostas dos cursos ministrados. Além disso, essa troca permite que os professores bolsistas em formação também compartilhem seus materiais para discussão, a fim de aprimorá-los com o grande grupo.

Como já mencionado na introdução, participei pela primeira vez do Seminário de Formação de Professores antes de me tornar professora bolsista do PPE. Em meu primeiro semestre como bolsista, recebi o material do curso Prática Cinematográfica elaborado por outros professores, para que pudesse elaborar a exploração do material ou a proposição de outras abordagens a partir dele. Juntamente com a Profa. Gabriela Bulla, elaborei o programa do curso Prática Cinematográfica de 2017/1 e, a partir desse programa, elaborei os posteriores, sempre partindo da reflexão acerca da teoria e da prática.

O contexto da pesquisa é um campo profícuo para a formação de professores que se estabelece em diversos eventos de formação, seja durante o Seminário de Formação de Professores, seja em conversas informais da sala dos professores (COSTA, 2018). Essa pesquisa, portanto, se estruturou dentro do contexto do PPE, contando com oportunidades de reflexão sobre a minha prática, compartilhamento com meus pares e análise de diferentes materiais didáticos e teóricos que embasam a minha formação enquanto professora.

4.4 Participantes

A fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, foram atribuídos pseudônimos a cada um deles. Contamos com um total de 29 participantes, de faixa etária entre 18 e 53 anos. Suas nacionalidades são identificadas como: alemães,

australianos, brasileiros, chineses, colombianos, cubanos, franceses, haitianos, hondurenhos, guatemaltecas, poloneses, venezuelanos.

Os filmes aqui mencionados também receberão pseudônimos, com o objetivo de não serem identificados os alunos que participam deles. As fotos, ainda que sejam capturas de tela dos filmes publicados na internet, passarão por um tratamento para efeitos de pixelização (efeito borrado/desfocado), para que de nenhum modo os participantes sejam identificados.

Durante o processo de escrita da pesquisa, após o envio do TCLE, eu me disponibilizei para mostrar as autonarrativas aos participantes que quisessem ter contato com os dados, a fim de dirimir quaisquer divergências entre minhas memórias e as memórias dos alunos. Nenhum participante entrou em contato para ter acesso aos dados.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Como procedimento de análise dos dados, a fim de cumprir o objetivo da pesquisa, qual seja: **compreender, por meio da revisão de literatura, a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema**, elucidadas em obras do Círculo de Bakhtin; Cassier (1967), Nunes (2006), Mödinger *et al.* (2012); Aumont (1995), Carrière (2015), Eisenstein (2002a) Eisenstein (2002b), Nogueira (2010), Martin (2003), Truffaut (2005), Xavier (1983), Xavier (2008a), busco analisar por meio de recortes analíticos, de que forma a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema se faz presente nas orientações teóricas e metodológicas do curso e como ela se dá nas interações em sala de aula, em momentos de interações com os alunos e desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem.

Para responder a pergunta de pesquisa (Como foi construída a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema nas quatro edições do Prática Cinematográfica?), busco analisar os dados gerados a partir de minha memória segundo os recortes analíticos listados abaixo:

- 1.1 o planejamento do programa;
- 1.2 o planejamento das sequências de tarefas (incluindo escolha dos textos);
- 1.3 as atividades pedagógicas vividas;
- 1.4 as interações com os alunos durante o curso;
- 1.5 a produção dos curtas pelos alunos.

O processo de geração de dados foi realizado ao mobilizar minha memória, a fim de reviver os encontros com os alunos e registrá-los em forma de autonarrativa. Para esse processo, primeiramente, revistei os curtas-metragens produzidos em cada semestre, com o objetivo de me reencontrar virtualmente com os alunos. Após isso, analisei cada aula do programa, planejamentos, materiais didáticos, fotos e produções dos alunos, buscando reviver com mais detalhes esses momentos.

Foram registradas 60 autonarrativas, correspondentes a 60 encontros em sala de aula, ou em outros lugares, os quais serão evidenciados nos dados. Após esse registro, realizei a escrita do capítulo teórico, que me proporcionou olhar para os dados buscando compreender a pergunta de pesquisa supramencionada. Procedi à leitura de todas as autonarrativas buscando verificar trechos que potencialmente respondiam a pergunta de pesquisa, sob os diferentes recortes analíticos que me propus a analisar. Como índice para a realização da leitura, considerei as perguntas de leitura, lendo uma por vez, buscando verificar se as autonarrativas respondiam a cada uma delas. Os trechos que não apresentavam relação com as perguntas eram descartados da análise inicial.

Alguns trechos se relacionavam a mais de um recorte, sendo estes destacados como possíveis de entrar no relatório final. Verifiquei novamente a relação de cada trecho com cada recorte analítico para selecionar o que, de fato, poderia fazer parte do relatório final. Ao ler novamente as análises, selecionei dados de todos os semestres para cada recorte analítico e elaborei a síntese analítica de cada um deles. Os dados selecionados para o relatório final se destacaram por considerar que contribuem para a síntese analítica, correspondendo aos objetivos desta pesquisa. Na figura abaixo, exponho a relação do que considero como dados desta investigação.

Figura 3 – Dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, exibiremos os resultados da análise dos dados que entraram para este relatório final.

5.1 Análise do programa

O programa do curso Prática Cinematográfica I, trabalhado em 2017/1, lança mão da linguagem cinematográfica a partir de textos e tarefas em português com o objetivo de fornecer elementos que orientem o aluno a estabelecer-se em uma relação de alteridade e de experiência favor com a linguagem cinematográfica de forma teórica e prática (BERGALA, 2008; COOL, 1996; GERBASE, 2017). É possível observar a estrutura do cronograma de acordo com um projeto (HERNÁNDEZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) que, orienta o contato e promoção de conhecimentos audiovisuais (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) e, a partir da aula 8 (Escrita coletiva do roteiro 1) já se organiza de forma mais ativa (MORÁN, 2015), direcionando se para a “passagem ao ato” como sugere Bergala (2008, p. 34), para a produção efetiva do produto final, qual seja, os curtas.

Figura 4 – Programa Prática Cinematográfica I 2017/1

PRÁTICA CINEMATOGRAFICA
Professora - Mariana Bulegon

Mínimo 75% de frequência.
Quartas-feiras, de 13:30 às 16:30.

CRONOGRAMA 2017/1

AULA 1 (22/03) - Introdução/ História do Cinema/ Introdução à linguagem cinematográfica
AULA 2 (29/03) - Documentário X Ficção/ Sub-gêneros
AULA 3 (05/04) - Funções da equipe do cinema
AULA 4 (12/04) - Roteiro: introdução e formatação / Storyline, sinopse e argumento
AULA 5 (19/04) - Roteiro: estrutura, arco narrativo e jornada do herói/ Entrega da produção escrita 1
AULA 6 (26/04) - Direção: planos e decupagem
AULA 7 (03/05) - Montagem / Som / Trilha musical / Entrega da produção escrita 2
AULA 8 (10/05) - Escrita coletiva do roteiro 1
AULA 9 (17/05) - Escrita coletiva do roteiro 2 / Divisão das funções na equipe
AULA 10 (24/05) - Pré-produção / Ajustes para iniciar as gravações
Gravação ou ensaio
AULA 11 (31/05) - Gravação 1
AULA 12 (07/06) - Gravação 2
AULA 13 (14/06) - Gravação 3
AULA 14 (21/06) - Edição 1
AULA 15 (28/06) - Exibição do filme

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes da aula 8, observamos que os conhecimentos mobilizados orientam os alunos no percurso acerca dos estudos cinematográficos, buscando abarcar noções sobre importantes conceitos da linguagem para a produção cinematográfica (BERGALA, 2008; EISENTEIN, 2002; NOGUEIRA, 2010), todos vinculados ao programa. Pode-se perceber que esse programa oportuniza que os alunos se apropriem da técnica e da linguagem cinematográfica antes de iniciar a produção de seus curtas. Apesar de não iniciarem a produção dos curtas logo no início do semestre, o programa oferece oportunidades para a realização cinematográfica, mesmo que não orientada diretamente aos curtas dos alunos. Deste modo, o programa conta com oportunidades de conhecer de forma teórica e prática, conforme veremos na seção seguinte, os objetivos do programa que versam sobre ensinar, debater e oportunizar a prática acerca da linguagem cinematográfica.

A relação entre linguagem, discurso, arte e cinema pode ser compreendida nesta abordagem curricular, tendo em vista que é proposta a discussão, conceituação e prática da linguagem cinematográfica, valorizando a cada aula um conteúdo técnico que


possibilita conhecimentos sobre a forma fílmica (CALDAS, 2016), bem como trabalhando a favor de uma educação da linguagem (ROJO, 2012) por meio de uma educação do olhar (HILGERT, 2014). Ademais, no programa, estão sinalizados os temas destinados para cada aula e, dentro desses temas, são selecionados gêneros do discurso pelos quais os temas serão aprofundados, os quais serão ilustrados logo mais. Desse modo, os alunos podem construir seu repertório para a produção cinematográfica à medida que participam das aulas.

Nessa versão do programa, se observa que os alunos partem para a execução dos seus conhecimentos sobre linguagem cinematográfica orientados à produção do curta-metragem – passagem ao ato (BERGALA, 2008), a partir da aula 8, envolvendo-se na produção artística e transdisciplinar (CELANI, 1998; MOITA-LOPES, 2008; MÖDINGER *et al.*, 2012; SHEIFER, 2013; 2012; XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b) ofertada pelo curso. No entanto, consideramos interessante destacar que, antes disso, os conteúdos mobilizados levam em conta a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema assumindo a linguagem cinematográfica como o eixo pelo qual essa relação é trabalhada. É a partir dos estudos em linguagem cinematográfica que a relação linguístico-discursiva e artística se dá em sala de aula, seja por meio de textos teóricos ou descritivos, seja por meio de textos fílmicos.


Considero relevante mencionar que foi durante a execução deste programa, no semestre 2017/1, que me deparei com a asserção escutada no curso oferecido por Carlos Gerbase acerca do fazer cinematográfico. Refletindo sobre ela, considerei que talvez fosse profícuo em termos didáticos propor que os alunos tivessem oportunidades de encontrar-se com suas produções antes das aulas finais, o que se relaciona com as proposições de Bergala (2008), Bulla, Hilgert e Bulegon, (2018) e Morán (2015). Para tanto, ao elaborar o programa do Prática Cinematográfica 2017/2, propus que, já na primeira aula, os alunos tivessem seu primeiro contato com o fazer cinematográfico, como podemos observar na aula 1, exibida no programa.

Além dessa alteração, o curso também recebeu 15 horas a mais, por considerar que 45 horas semestrais não era o suficiente para a elaboração de um projeto cinematográfico ao qual estávamos nos dedicando. Com isso, o curso passou a ter 60 horas totais e, sendo assim, pudemos oferecer mais oportunidades de contato com a linguagem e prática cinematográfica. O programa do Prática Cinematográfica 2017/2 pode ser apreciado na figura abaixo.

Figura 5 – Programa Prática Cinematográfica 2017/2



PPE
programa de português
para estrangeiros - UFRGS



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

PRÁTICA CINEMATOGRAFICA
 Professora - Mariana Bulegon
 bulegonm@gmail.com
 2017/2

Mínimo 75% de frequência.
 Terças-feiras, de 13:30 às 17:30.

CRONOGRAMA 2017/2

AULA 1 (05/09) - Introdução/ História do Cinema/ Introdução à linguagem cinematográfica/ Gravação A saída dos estudantes da UFRGS, em Porto Alegre

AULA 2 (12/09) - Gênero Documentário/ Híbridos

AULA 3 (19/09) - Funções de uma equipe de cinema / Pré-produção do documentário

AULA 4 (26/09) - Gravação do documentário

AULA 5 (03/10) - Roteiro: estrutura narrativa/ introdução e formatação / Storyline, sinopse e argumento/

AULA 6 (10/10) - Direção: planos e decupagem/ Exercício de fotografia/ Subgêneros

AULA 7 (17/10) - Atividade no Salão UFRGS

AULA 8 (24/10) - Montagem / Som / Trilha musical / Exercício de Montagem com trilha sonora

AULA 9 (31/10) - Escrita coletiva do roteiro 1 / Divisão das funções na equipe

AULA 10 (07/11) - Escrita coletiva do roteiro 2 / Ajustes para iniciar as gravações

AULA 11 (14/11) - Gravação 1

AULA 12 (21/11) - Gravação 2

AULA 13 (28/11) - Edição 1

AULA 14 (05/12) - Edição 2

AULA 15 (12/12) - Exibição do filme na Feira PPE

Fonte: Elaborado pela autora.

Em interlocução com o semestre anterior, o programa do semestre foi elaborado de modo que proporcionasse mais uma hora para cada aula, oportunizando maior contato com os alunos e mais possibilidades de realização de trabalho em sala de aula. Também me baseando nas atividades realizadas com os alunos no semestre anterior, elaborei o programa do semestre 2017/2 de modo que os alunos pudessem ter mais oportunidades e contato com práticas fílmicas, o que dialoga com a proposta de Begala (2008), Bulla, Hilgert e Bulegon, (2018), Gerbase (2017) e Morán (2015). Sendo assim, pode-se perceber que já na primeira aula os alunos puderam entrar em contato com a linguagem cinematográfica a partir de textos escritos, visualização de filmes e gravação de cenas de um filme, ou seja, consumindo e produzindo gêneros do discurso relacionados ao tema sobre o qual se trabalha (KRAEMER, 2012).

Na segunda aula, os alunos puderam se conectar com linguagem documental. Nessa proposta curricular, consideramos relevante destacar que já não fazemos a distinção entre documentário e ficção, realizada no programa do semestre anterior. Por questões epistemológicas, consideramos que todo filme é uma ficção uma vez que se trata de uma representação de determinada realidade (AUMONT, 1995; CARRIÈRE, 2015; EISENTEIN, 2002; MARTIN, 2003). Entendemos, portanto, que expressar tal dicotomia por meio do título dedicado a esta aula, no programa, pode representar que não consideramos o documentário uma “representação fílmica” (AUMONT, 1995, p. 106), ou que acreditamos que o documentário não é ficcional, por expressar filmes em caráter de *mais verdadeiros que a ficção*. Assumimos, então, a noção de “Gênero Documentário / Híbrido” para esta aula, após refletirmos sobre os resultados de assumir que documentário é o contrário de ficção (BULEGON, 2018), os quais apreciaremos nas próximas seções.

De acordo com os filósofos do Círculo, bem como com o que discute Nogueira (2010), entendemos que os gêneros do discurso não são fixos (BAKHTIN, 2017a), da mesma forma que os gêneros cinematográficos contam também com certo hibridismo (NOGUEIRA, 2010). Para mais, Bakhtin (1989) assevera que a arte é social e, se assim a entendemos, ela só pode se estabelecer em uma relação de interlocução e ideológica. Assim sendo, compreendemos que, como um discurso social, o documentário é permeado de signos ideológicos e axiológicos, o que leva a ser perigoso e equivocado assumir que ele é *mais verdadeiro que a ficção*, uma vez que os signos “refletem e refratam a realidade” (BAKHTIN, 2017a, p. 93) e que o filme, independentemente de seu gênero, trata-se de uma linguagem “plasticamente representada” (EISENSTEIN, 2002a, p. 16). Nesse sentido, mobilizamos aqui uma asserção de Carrière (2015, p. 39),

Durante muito tempo, acreditou-se que o “olho mecânico” do cinema podia destruir essa ilusão literária. Que bastava montar uma câmera na rua e deixá-la filmando os transeuntes para criar uma espécie de relatório cinematográfico, de *cinéma-verité*. Mas o que dizer do enquadramento, que circunscreve um determinado trecho da rua? Ou das lentes imóveis ante o espaço, que relega ao passado todas as coisas filmadas? O que dizer de nosso olhar contemplativo, de nossa escolha dessa rua específica? Onde está a verdade? E qual verdade?

Por conta disso, assumimos que colocar documentário e ficção em uma relação de oposição, no próprio programa, pode levar a conclusões que vão de encontro ao que nos propomos. Em vista disso, nesse semestre também propusemos que os alunos

realizassem um documentário, entrado em contato com o gênero como forma de consumo e de produção.

Em conformidade com Bergala (2008), nesta abordagem curricular proporcionamos mais “passagens ao ato” (p. 107), em comparação com o programa do semestre passado, como se pode ver a partir da primeira aula, na qual os alunos aprendem sobre a história do cinema, assistem a filmes de Irmãos Lumière e George Méliés, e são convidados a realizar uma releitura do filme que assistiram, explorando alguns conceitos da linguagem cinematográfica (filmagem, enquadramentos, fotografia), mesmo antes do contato com esses conceitos em sala de aula. Acreditamos que

É precisamente para que os alunos façam esta experiência que a passagem ao ato é indispensável. Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esquiatar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria. Essa experiência da criação que é essencial, indispensável (BERGALA, 2008, p. 107).

Pensamos que seria proveitoso em termos didáticos que os alunos passassem por essa experiência logo no início do curso, sendo então introduzidos a uma produção artística e cinematográfica após uma aula que estabeleceu a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema por meio de textos, filmes e discussões envolvendo arte e linguagem em PLA, conforme indicam Bergala (2008), Mödinger *et al.* (2012) e Morán (2015). Entendemos que a possibilidade de (re)produção de um gênero do discurso se trata de uma orientação a práticas de letramentos e multiletramentos (ROJO, 2012) em sala de aula.

De forma semelhante, a partir da terceira aula, os alunos souberam que produziram um documentário e, dessa forma, as aprendizagens acerca do tema documentário e funções de uma equipe de cinema foram direcionadas ao projeto de gravação que seria realizado na aula seguinte. Em um grande *set*, que contou com toda a turma, os alunos gravaram sua segunda produção na aula quatro, que se tratou de um documentário coletivo elaborado por toda a turma.

Analisado a segunda parte do cronograma, a partir da aula oito, percebemos que os alunos entraram em contato com os conceitos de montagem, som e trilha musical, contando com a presença de um professor especialista em cinema. Esse conteúdo foi

ministrado a partir de texto escrito, sistematizado pelo professor Pedro acerca dos temas. Para mais, também mostramos vídeos que exploravam o efeito de sentido provocado pela trilha sonora e uso de *foleys*³⁷ – conceito que me foi apresentado por meu colega, pois até então, eu não conhecia esse conteúdo. Exploramos esse conteúdo por meio de tarefas de escritas – baseada na prova específica do vestibular para o curso Audiosvisual da FUVEST (ano 2011), bem como realizamos uma atividade de gravação com os alunos, na qual eles deveriam escolher seis planos, tirar fotos e realizar a montagem em seus computadores, contando com nossa ajuda.

A presença de Pedro fez com que a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema fosse, nessas aulas, mais *inter* do que transdisciplinar, uma vez que é ele o responsável pela abordagem artística e técnica, enquanto eu me dedico ao PLA. Conforme discutimos, Signorini e Cavalcanti (1998) entendem que a transdisciplinaridade envolve que o linguista aplicado seja um nômade, perpassando por diversas áreas do conhecimento e que essas áreas se configurem para além da justaposição de saberes. Segundo as autoras, uma prática transdisciplinar envolve a coabitação em diversas áreas e, nessas aulas, o compartilhamento da prática não me permitiu coabitar tanto quanto em outras, sendo então, menos *trans* e mais interdisciplinar, uma vez que eu, professora de PLA, habitava em conteúdos de minha área, e Pedro, professor de cinema, se responsabilizava por conteúdos de sua área.

Após o momento das gravações, dois dias foram destinados para as aulas de edição, pós-produção, organização do evento de exibição dos curtas, nos quais os alunos deveriam realizar os trabalhos de edição dos filmes, confecção dos cartazes, ficha técnica – contendo informações sobre o filme, bem como sinopse e storyline, divulgação do evento e preparação para o debate da exibição. Na última aula, aconteceu o evento de exibição dos curtas, uma oportunidade de mostrar o resultado final do projeto realizado ao longo de um semestre com os alunos.

Essas aulas demonstram uma prática direcionada ao uso da linguagem, uso e reflexão acerca da linguagem artística e cinematográfica em um trabalho em grupo (MÖDINGER *et al.*, 2012), o que possibilitou a negociação de sentidos, de saberes, de

³⁷ “A nomenclatura é uma homenagem a Jack Foley, quem criou os primeiros efeitos sonoros para filmes. Se trata de sons produzidos para alguns momentos específicos do filme. Por exemplo, quando a cena explora uma briga, os sons dos golpes são foley, produzidos de acordo com os efeitos que cena quer mostrar e os movimentos dos atores. É inviável captar todos os sons do set de filmagem. Para isso, a equipe precisaria de microfones em cada passo dos atores. Por conta disso, os sons são produzidos e reproduzidos em um estúdio. Atualmente, existe a possibilidade de encontrar *foleys* na internet. Há também os sons hiper-reais, caracterizados por não soar assim na vida real, mas se comportar melhor no filme. Exemplo: o som do sabre de luz em *Star Wars*.” (BULEGON DA SILVA, 2018, p. 21-22).

subjetividades para a produção de uma arte multissemiótica e multicultural produzida pelos alunos (ROJO, 2009).

Podemos perceber que os conhecimentos acerca da linguagem cinematográfica são levados em conta em todas as aulas, porém, nesta proposta curricular, os alunos tiveram mais oportunidades de expressar-se artisticamente ao mesmo tempo em que conheciam e se apropriavam de conceitos técnicos que embasam a arte cinematográfica. Mödinger *et al.* (2012, p. 38) compreendem que “cada linguagem tem um modo peculiar de interpretar o mundo e é necessário que nossos alunos aprendam sobre isso, que consigam se identificar com as artes em geral, deixando-se afetar por elas”, dessa forma, entendemos que o envolvimento com a arte cinematográfica, neste semestre, foi possibilitado por meio de diversas oportunidades para identificação e sensibilização por meio da arte, como a visualização em tela de conceitos da linguagem cinematográfica, orientado a uma educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010;), produção cinematográfica por meio de mais “passagens ao ato” (BERGALA, 2008), práticas de multiletramentos (ROJO, 2009) e experiência ético-estética com cinema em aula de PLA (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018).

Já em 2018/1, compartilhando o semestre com uma colega do início ao fim do curso, o cronograma foi elaborado por nós duas e, tendo em vista que muitos dos nossos alunos do semestre anterior haviam se inscrito novamente no curso, objetivamos propor uma versão dois do curso, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 6 – Programa Prática Cinematográfica II 2018/1

PRÁTICA CINEMATOGRAFICA - II
 Professoras [REDACTED] e Mariana Bulegon

Minimo 75% de frequência.
 Terças-feiras, de 8h às 12h.

CRONOGRAMA 2018/1

AULA 1 (13/03) - Introdução/ Stopmotion
 AULA 2 (20/03) - Subgêneros/ Gênero Documentário - realidade, notícia, verdade?
 AULA 3 (27/03) - Funções de uma equipe de cinema, análise do filme Elena - e vídeo sobre a produção de Elena)/ Pré-produção do documentário
 AULA 4 (03/04) - Gravação do documentário
 AULA 5 (10/04) - Roteiro - (leitura e cenas de Saneamento Básico)/ Exercício de escrita a partir fotografias/ Storyline e sinopse
 AULA 6 (17/04) - Direção: planos e decupagem (exercício de revisão)/ Exercício de análise dos planos de um curta
 AULA 7 (24/04) - Montagem / Som / Trilha musical / Exercício de Montagem com trilha sonora / Exibição dos documentários
 (01/05) - Feriado: Dia do Trabalhador
 AULA (08/05) - Cinema brasileiro - sessão e debate
 AULA 8 (15/05) - Escrita coletiva do roteiro/ Pré-produção
 AULA 9 (22/05) - Escrita coletiva do roteiro 2 / Ajustes para iniciar as gravações/ Ensaio
 AULA 10 (29/05) - Gravação 1
 AULA 11 (05/06) - Gravação 2
 AULA 12 (12/06) - Gravação 3
 AULA 13 (19/06) - Edição 1
 AULA 14 (26/06) - Edição 2/ Produção do cartaz/ Divulgação
 AULA 15 (03/07) - Exibição do filme

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira aula, percebemos que é inserido um novo gênero cinematográfico: o *stopmotion*. Também percebemos que, diferentemente dos demais programas analisados, a primeira aula – aula de introdução – não conta com o nome “história do cinema”, tendo em vista que os alunos do semestre anterior já haviam vivido esse conteúdo. Dessa forma, percebemos aqui um aprofundamento dos conhecimentos e da relação entre linguagem, discurso, arte e cinema já pré-estabelecida, que parte dos conhecimentos prévios dos alunos e busca maior aprofundamento.

A segunda aula propõe uma perspectiva diferente acerca do trabalho com documentário em comparação com os semestres anteriores. Buscamos refletir acerca de características do gênero, sem diferenciá-lo, ou colocá-lo em posição de comparação a outro gênero, uma vez que entendemos que cada gênero possui suas especificidades (NOGUEIRA, 2010). Trabalhamos o documentário fazendo uma provocação, por meio das palavras realidade, notícia e verdade. Diferentemente do primeiro semestre (2017/1), quando se trabalhou o gênero a partir da dicotomia documentário, *versus*

ficção, bem como do semestre anterior (2017/2) – em que se propôs a ideia de trabalhar documentário ao lado de gêneros híbridos – a proposta de 2018/1 versa em promover uma experiência com o documentário. Embora o programa não mostre, para essa discussão trazemos uma entrevista com João Moreira Salles e trechos de uma obra de Walter Benjamin, que tratam sobre o conceito de experiência³⁸. A abordagem dessa aula, novamente propõe uma experiência ético-estética com o filme (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018), proporcionando uma educação do olhar e contato com os multiletramentos (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010; ROJO, 2009).

Já na aula três, o tema *Funções de uma equipe de cinema* é analisado a partir de um filme documentário, em diálogo com a aula anterior, contando também com a exibição de um vídeo de realização do gênero, a partir do qual os alunos são convidados a explorar as funções de uma equipe de cinema. Esta aula também é dedicada à pré-produção do documentário que os alunos foram convidados a elaborar neste semestre. Na aula quatro, dedicada a esta à gravação do filme pelos alunos, disponibilizamos o momento para que eles elaborassem sem a presença das professoras, propondo que a realização do filme fosse um trabalho entre eles, uma vez que eles poderiam optar por diferentes locações, momentos e cenários para a gravação de seus filmes, não se limitando ao Campus do Vale. A aula três e a gravação do documentário proporcionam um trabalho interdisciplinar e em grupo (XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b), uma vez que cada componente deve desempenhar diferentes papéis para a produção do documentário.

A aula cinco tratou de trabalhar os gêneros do discurso roteiro, sinopse, storyline, tendo como objeto de análise outros roteiros, sinopses, storylines, bem como filmes e fotografias para exploração e produção do gênero. De acordo com o cronograma (Figura 05), também podemos ver que foi proposto um exercício de análise de escrita a partir de fotografias. Nessa aula, podemos perceber o trabalho de análise de fenômenos discursivos a serem posteriormente produzidos pelos alunos e a proposição de que os alunos se relacionem com os esses gêneros discursivos, de modo a produzi-los após ter contato com suas construções composicionais e formas (SCHOFFEN, 2009). Para mais, os alunos também foram convidados a estabelecer-se na e pela linguagem a partir de um contato com gêneros multimodais (fotografias), ao realizarem a escrita de uma cena a partir dos sentidos que atribuíam para determinadas fotografias,

³⁸ Essa abordagem será exposta posteriormente para apreciação.

mobilizando signos ideológicos e axiológicos em relação de interlocução (BAKHTIN, 2017a).

A aula seis foi dedicada a *Direção, planos e decupagem*, sendo destacado o caráter “revisão” acerca do tema, uma vez que os alunos já haviam visto esse conteúdo no semestre anterior. De modo semelhante, a aula sete oportunizou-se a realização de um *exercício de montagem com trilha sonora*, conteúdo igualmente proposto ao do semestre anterior. De acordo com Bakhtin (2017a), entendemos que os enunciados são únicos e irrepetíveis, portanto, ainda que propuséssemos a mesma aula, com os mesmos conteúdos, sabemos que a relação de interlocução, logo, sua abordagem nunca será a mesma, pois o contexto sócio-históricos e os sujeitos inseridos também não o são. Mesmo que sejam os mesmos sujeitos, estes já não são os mesmos, pois já estiveram nessa relação de interlocução anteriormente, logo, atribuirão diferentes sentidos sempre que forem expostos aos mesmos enunciados (BAKHTIN, 2017a). Essa aula também contou com um exercício de análise de planos a partir da visualização de um curta-metragem, explorando algumas possíveis noções de planos e enquadramentos com base em Gerbase (2017), dialogando com a gramática e semântica do filme (AUMONT, 1995; EISENSTEIN, 2002b; MARTIN, 2003; XAVIER, 1983; XAVIER, 2008a), bem como atribuindo sentido a signos cinematográficos.

A aula oito foi dedicada ao trabalho a partir da exploração de um filme, contando com uma sessão de visualização e debate acerca de um longa-metragem. Nota-se que esta aula é posterior a todas as aulas acerca da linguagem técnica cinematográfica e antecede as aulas de produção, como uma oportunidade de visualizar em tela e refletir sobre os conhecimentos adquiridos, de modo a ter diferentes inspirações para a produção dos alunos, que começa a ter espaço em sala de aula na semana seguinte. Aqui, os alunos são convidados a uma experiência artística, a fim de mobilizar seus conhecimentos acerca de um processo criativo e uso da técnica (NUNES, 2006) para atribuir sentidos àquela linguagem. Com um olhar mais atento (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010) acerca dessa linguagem, os alunos puderam buscar entrar em contato com o discurso cinematográfico nessa aula e, em uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2017a), estabeleceram um debate acerca do que puderam visualizar.

As aulas nove e dez foram dedicadas à escrita coletiva do roteiro, sendo a aula nove também dedicada à pré-produção, e a aula dez, aos ajustes necessários para a gravação e os ensaios. Estas duas aulas fomentam oportunidades de exercer os

conhecimentos adquiridos para a produção do curta dos alunos que são realizados nas aulas onze, doze e treze, como uma passagem ao ato (BERGALA, 2008) e execução da linguagem artístico-cinematográfica a partir das construções feitas por eles durante todo o semestre (MÖDINGER *et al.*, 2012; MORÁN, 2015).

As aulas catorze e quinze foram dedicadas à edição dos curtas, sendo inserido na aula quinze também o trabalho de produção do cartaz e divulgação. É importante perceber que a produção do cartaz e sua divulgação entram no programa como eixos em destaque a serem trabalhados em uma aula, identificados como um dos trabalhos realizados nas etapas de pós-produção dos curtas, que são exibidos, então, na última aula.

A relação entre linguagem, discurso, arte e cinema é estabelecida a partir do programa de 2018/1 de modo que os alunos são convidados a explorar seus conhecimentos adquiridos acerca da linguagem cinematográfica no semestre anterior, percorrendo as aprendizagens já construídas e se encaminhando para novas aprendizagens e descobertas. Com esta proposição curricular, os alunos puderam partir de conhecimentos prévios para analisar fenômenos mais complexos, como, por exemplo, a análise e produção de novos gêneros cinematográficos – *stopmotion* e documentário em grupos, a análise de um longa-metragem, a análise dos planos a partir de um curta, além de mais oportunidades de exercícios práticos acerca dos gêneros do discurso que envolve a linguagem cinematográfica.


Cabe destacar também que a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema foi estabelecida, primeiramente, a partir de negociações entre mim e Brenda para sua exploração no programa, de modo que buscamos identificar, previamente, quais relações seriam profícuas de serem exploradas a partir da proposição curricular a qual estaríamos nos dedicando naquele semestre. Para mais, pode-se perceber que esta abordagem curricular não buscou apenas se debruçar a avançar em novos conteúdos em termos de linguagem cinematográfica ou recursos linguísticos, mas aprofundar, revisar, refazer e retomar práticas anteriores, uma vez que acreditamos que novas oportunidades de práticas possibilitam novas atribuições de sentido (BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN, 2017b; COOL, 1996; MORÁN, 2015).

O programa do semestre 2019/1 foi elaborado por mim, refletindo acerca do que foi construído em termos curriculares e práticas docentes nos semestres anteriores. Nesta versão, pude confeccionar uma apostila com várias unidades didáticas e materiais

produzidos em semestres anteriores, atualizando com filmes e materiais didáticos que serão explicitados mais adiante.


Observamos que as aulas 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8, contam com a exibição de filmes, ou de trechos de filmes, com o objetivo de analisar as obras e a linguagem cinematográfica estudadas em cada uma dessas aulas. Uma vez que consideramos filme como texto (MARTIN, 2003), compreendemos que é a partir da leitura dos filmes que o aluno pode fazer e atribuir sentido à linguagem cinematográfica. Na figura abaixo, apresentamos o programa do Prática Cinematográfica 2019/1:

Figura 7 – Programa Prática Cinematográfica 2019/1



PRÁTICA CINEMATOGRAFICA

Professora Mariana Bulegon



Mínimo 75% de frequência.
Terças-feiras, de 13h30 às 17h30.

CRONOGRAMA 2019/1

AULA 1 (02/04) - Introdução à disciplina/ História do Cinema/ Como fazer um filme/ Stopmotion

AULA 2 (09/04) - Subgêneros/ Ficção/ Documentário/ Realidade, ficção, experiência e notícia: o que cabe em um filme?

AULA 3 (16/04) - Funções de uma equipe de cinema / Análise do filme "Laerte-se" / Pré-produção do documentário

AULA 4 (23/04) - Gravação do documentário

AULA 5 (30/04) - Roteiro, storyline, sinopse- (leitura e cenas de Saneamento Básico) / Exercício de escrita a partir fotografias

AULA 6 (07/05) - Direção: planos, decupagem, storyboard/ Exercício de análise dos planos da série "Coisa Mais Linda"

AULA 7 (14/05) - Montagem / Som / Trilha sonora / Exercício de Montagem com trilha sonora / Exibição dos documentários

AULA 8 (21/05) - Como ter uma ideia? / Cinema brasileiro - sessão e debate

AULA 9 (28/05) - Escrita coletiva do roteiro/ Pré-produção

AULA 10 (04/06) - Escrita coletiva do roteiro 2 / Ajustes para iniciar as gravações/ Ensaio

AULA 11 (11/06) - Gravação*

AULA 11.1 (OUTRO HORARIO): Aula liberada para gravação, a ser agendada com a professora.

AULA 12 (18/06) - Edição 1

AULA 13 (25/06) - Edição 2/ Produção do cartaz/ Divulgação

AULA 14 (02/07) - Exibição do filme na Feira Cultural do PPE - sessão aberta e comentada

Fonte: Elaborado pela autora.

As aulas 1, 4, 9, 10 11, 11.1, 12 e 13 são oportunidades de reproduzir os conhecimentos aprendidos nas aulas, além de conhecimentos prévios que os alunos possam ter sobre cinema. Com todos os textos explorados em aula se realiza um

trabalho de exploração por meio de perguntas de leitura. Abaixo, destacamos dois trechos de autonarrativas que elucidam, em primeiro lugar, uma das reflexões que fiz para a elaboração do programa e, em segundo lugar, os resultados dessa proposta curricular a partir da memória sobre uma interação com uma aluna:

Entrando no conceito de montagem, dessa vez, não convidei professor para ministrar a aula. Confiando na experiência vivida nos semestres anteriores, em que sempre havia algum aluno que entendia muito do tema e que poderia assumir essa função, o que sempre ocorreu dessa forma, optei por trabalhar com edição a partir de um texto e exemplos em vídeo. Tentando encaminhar para um processo mais geral a respeito do tema. (AUTONARRATIVA 6, de 2019).

Ao final da sessão de perguntas, cada aluno dá o seu depoimento voluntariamente a todos os colegas. [...]Madalena assevera: “Eu gostei do curso, mas minha sugestão é que nas próximas edições seja feito um trabalho melhor com edição e montagem, pois não aprendemos tanto isso no curso”. (AUTONARRATIVA 14, de 2019).

O trecho destacado da autonarrativa 6 elucidam que para a elaboração do programa, eu confiei em minhas experiências anteriores para o empreito. O processo “mais geral” descrito na autonarrativa se trata de uma abordagem mais teórica e menos prática, também possível de ser realizada com relação à montagem. Eisenstein (2002a), por exemplo, propõe em sua teoria da montagem um profundo estudo teórico antes de sua realização prática.

O trecho 14 demonstra que a aluna sentiu a necessidade de ser introduzida de outra forma este aspecto da linguagem cinematográfica, sentindo-se frustrada com a abordagem desenvolvida. A observação da aluna dialoga com a proposta de Bergala (2008), quando afirma que a prática é fundamental para o exercício da experiência.

No Programa de 2019/1, a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema se deu de modo que os alunos fossem introduzidos à linguagem cinematográfica por meio de discussão, observação, teorização e passagens ao ato (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; HILGERT, 2014; FRESQUEST; MIGLORIN, 2015; MASSCHELEIN, 2010). A busca pela inserção de mais filmes no programa se relaciona com o ato de proporcionar mais oportunidades de experiência com obras cinematográficas (FRESQUEST; MIGLORIN, 2015), não apenas buscando fazer com o que o aluno se aproprie de determinado conteúdo, mas que esta experiência proporcione sentidos aos saberes dos alunos, uma vez que “um cinema que educa é um cinema que faz pensar” (XAVIER, 2008b, p. 15). Essa reflexão está em dialogismo com o semestre

anterior, quando percebi, a partir da experiência docente compartilhada com minha colega, que, quanto mais filmes os alunos assistem, mais eles se apropriam do conteúdo da linguagem cinematográficas e mais ideias para o processo criativo eles têm (BERGALA, 2008).

Como análise que pode ser elaborada a respeito de todos os programas, entendo que a elaboração de cada programa é responsiva (BAKHTIN, 2017a), buscando contemplar minhas reflexões e aprendizagens como professora ao longo dos quatro semestres. Para mais, pode-se perceber o aprimoramento do planejamento curricular, ao passo que me torno mais experiente, o que indica que minhas experiências são levadas em conta para este processo (COSTA, 2018; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Considera-se que tais experiências não se limitam somente à sala de aula, mas também correspondem às outras experiências minhas enquanto professora, aluna de graduação e de mestrado, espectadora, apreciadora e pesquisadora de cinema e pesquisadora na área de PLA (COSTA, 2018).

O projeto desenvolvido no curso Prática Cinematográfica busca, a cada semestre, envolver os alunos na produção coletiva de curtas-metragens e aprendizagens em cinema e PLA, sendo a professora também envolvida no projeto, conforme orienta Bergala (2008). Ao analisar os programas propostos para os semestres, acreditamos que foi possível apreciar as perguntas que orientaram a elaboração dos mesmos, baseadas em Kraemer (2012). Seguiremos apreciando tais resultados na próxima subseção, que se dedica a apresentar os materiais didáticos elaborados para o curso, mobilizados nas sequências de tarefas e escolhas de filmes.

A relação entre linguagem, discurso, arte e cinema foi estabelecida no programa de modo que sua elaboração se deu, em todos os semestres, em caráter de resposta ao semestre anterior (BAKHTIN, 2017a), mobilizando os conhecimentos do curso por meio de um projeto (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), orientado por gêneros do discurso não só cinematográficos, mas que envolvem a linguagem cinematográfica (BAKHTIN, 2017a; MARTIN, 2003; BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018). É possível perceber que, para cada conteúdo da linguagem cinematográfica, filmes e outros gêneros discursivos são mobilizados para a análise de fenômenos, trabalhando a favor de uma educação linguística por meio da prática de multiletramentos (ROJO, 2009), educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010), experiência ético-estética em um projeto artístico (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) e passagem ao ato (BERGALA, 2008).

5. 2. Seleção de textos e planejamento das sequências de tarefas

Passemos a analisar de que forma se estabeleceu a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema no planejamento das sequências de tarefas, escolhas de textos, com o olhar voltado para compreender como os pressupostos que embasam a relação supramencionada foram validados (ou não) nesse sentido. Cabe mencionar, como foi dito anteriormente, que entendo filme como texto. Portanto, a fins de especificar o gênero discursivo, buscarei esclarecer do que se trata ao abordar.

Com relação às tarefas, escolhas de textos escritos e multimodais, o semestre 2017/1 contou com a orientação presente da professora Gabriela Bulla e minha interlocução com os colegas especialistas em cinemas. Em resumo, eles escolhiam as abordagens e os filmes que exibiriam e eu e professora Gabriela elaborávamos as tarefas de compreensão de leitura em relação a estes insumos escolhidos.

Desse modo, cada aula do cronograma contou com textos teóricos, filmes, tarefas, atividades de leitura e de produção, expostas mais especificamente na tabela abaixo. A fim de categorizar os gêneros do discurso trabalhados em cada aula, destacamos em verde os gêneros escritos e em roxo os gêneros multimodais. Essa discussão é relevante para entendermos de que forma o curso proporciona a experiência cinematográfica por meio da alteridade (BENJAMIN, 1985; BERGALA, 2008), proporcionando a educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEN, 2010), e linguística (ROJO, 2009), valorizando o cinema como uma linguagem e um discurso potente, e seu caráter ético-estético (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018) em uma sala de aula transdisciplinar (CELANI, 1998; MOITA-LOPES, 2008; SHEIFER, 2013).

Tabela 2 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2017/1

Aula	Programa	Textos, filmes, tarefas, materiais didáticos.
01 22/03	Introdução à linguagem cinematográfica/ História do cinema	Bilhetes para escrever o filme favorito e o filme brasileiro FERNANDES, Cláudio. Origem do cinema
		Curtas realizados no semestre anterior; Trecho do filme <i>Viagem à lua</i> (1902), Jorge Méliès e <i>A saída dos operários da fábrica Lumière</i> (1895), Irmãos Lumière
02 29/03	Documentário x Ficção / Subgêneros	Tarefa subgêneros: Em um “cofre” estarão os bilhetes c/ os filmes favoritos dos alunos. Um por um, eles vão até o cofre, dizem o nome do filme e tentam encaixar em algum gênero e subgênero;
		Curtas-metragens: <i>Os amigos bizarros de Ricardinho</i> (2009), Augusto Canani <i>Essa não é a sua vida</i> (1991), Jorge Furtado

03 05/04	Funções de uma equipe de cinema	Reportagens: Ilhas de calor no Recife Disponível em: http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/cienciamambiente/noticia/2012/03/19/recife-e-suas-ilhas-de-calor-36221.php Ilha das Flores: depois que a sessão acabou Disponível em: http://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/reflita/ilha-das-flores-depois-que-a-sessao-acabou/ Tarefas de compreensão de leitura de filmes; Texto de Gerbase (2017) Curtas-metragens <i>Recife Frio</i> (2009), Kleber Mendonça Filho <i>Ilha das Flores</i> (1989), Jorge Furtado
04 12/04	Roteiro: introdução e formatação / Storyline, sinopse e argumento	Roteiro de uma cena do filme Saneamento Básico; Tarefas sobre sinopse e storyline sobre Oktapodi. Cena de: <i>Saneamento Básico, o Filme</i> (2007), Jorge Furtado <i>Oktapodi</i> (2007), Marie-France Zumofen Palestra sobre roteiro
05 19/07	Roteiro: estrutura, arco narrativo e jornada do herói / Entrega da produção escrita 1	Tabela de análise das cenas escritas; Sinopses de filmes assistidos pela turma Escrita de uma cena a partir das fotos, podendo alterar sua ordem Fotos trazidas pelos alunos (a maioria de autoria deles)
06 26/07	Direção: planos e decupagem	Trechos de: <i>Batman</i> (1989), Tim Burton <i>Batman: O Cavaleiro das Trevas</i> (2008), Christopher Nolan <i>O Iluminado</i> (1980), Stanley Kubrick <i>127 horas</i> (2011), Danny Boyle Tabela de análise dos trechos Decupagem de uma cena Debate
07 03/05	Montagem / Som / Trilha musical / Entrega da produção escrita 2	Apresentação da proposta do filme e votação dos dois filmes a serem gravados pela turma / Escolha dos grupos/Formação das equipes
08 10/05	Escrita coletiva do roteiro 1	Escrita do roteiro em grupos
09 17/05	Escrita coletiva do roteiro 2 / Divisão das funções da equipe	Escrita do roteiro em grupos Debate entre os grupos para a divisão da equipe
10 24/05	Pré-produção / Ajustes para iniciar as gravações	Ensaios; Storyboard Discussões acerca de cenários, diárias, figurinos, maquiagem; Escrita do cronograma de gravações;
11 31/05	Gravação 1	
12 07/06	Gravação 2	
13 14/06	Gravação 3	
14 21/06	Edição 1	Edição do filme
15 28/06	Exibição do filme	Edição do filme
16 05/07	Aula que não consta no cronograma	Filme Debate sobre o filme

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à categorização entre gêneros escritos e multimodais, o curso Prática Cinematográfica 2017/1, pode-se perceber que o gênero multimodal foi o mais mobilizado nessa versão do curso. Em segundo lugar, encontramos gêneros escritos. Podemos compreender que essa disposição de gêneros se dá uma vez que exploramos a linguagem cinematográfica por meio de diversos exemplos, em contato com os diversos níveis semióticos proporcionados pelos filmes (XAVIER, 1983). Consideramos que a abordagem por meio de gêneros multimodais e escritos se deve ao fato de que, além de utilizarmos e exploramos a linguagem cinematográfica a partir de diversos exemplos, buscamos também realizar diversas tarefas de compreensão dos gêneros.

Ao observar esses dados, percebemos que a proposta do Prática Cinematográfica 2017/1 vai de encontro à hipótese de Bergala (2008), uma vez que a quantidade de gêneros de consumo se distancia muito dos gêneros de produção. Como professora iniciante em cinema e PLA, entendo que posso ter reproduzido modelos pré-estabelecidos em minha prática como aluna, não levando em conta o uso de metodologias mais ativas (MORÁN, 2015), uma vez que não as conhecia.

Apesar de não oportunizar tanta “passagem ao ato” (BERGALA, 2008), percebemos várias oportunidades de tarefas de exploração de fenômenos. Isso sinaliza o fato de que estávamos, desde a primeira oportunidade, buscando mobilizar um maior contato e aproximação por meio da experiência e da alteridade aos gêneros que buscávamos produzir no projeto com os alunos. Como vimos, fazer um filme é uma tarefa interdisciplinar (XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b) e, para tanto, os alunos perpassaram por diversos âmbitos que mobilizavam tais tarefas, como pudemos explorar no programa e na tabela acima exposta.

Por ser também um trabalho artístico, envolve a produção criativa e o contato com a arte. Dessa forma, algumas tarefas mobilizam a visualização e compreensão da linguagem cinematográfica e seus sentidos, suas composições e formas de ser apreciada, que podem ser observados individualmente e negociados em grupo. Entendemos que quanto mais contato temos com o filme, mais nos apropriamos e o vemos de diferentes formas (MARTIN, 2003) e, portanto, mais sentidos atribuímos. Com o intuito de trabalhar diferentes níveis semióticos e atribuições de sentidos, passemos a analisar outros dados, em formato de autonarrativas, que exemplificam de que maneira isso ocorreu em outras tarefas, como podemos ver no trecho abaixo:

Para entender roteiro, realizamos uma atividade com as fotos que eu havia pedido para os alunos levarem. Inicialmente, coleí todas as fotos no quadro. Os alunos, em grupos, foram convidados a escrever uma cena com aquelas fotos, podendo alterar a sequência, se precisasse. Após o momento da escrita, sentamos em um semicírculo e cada dupla leu sua cena, modificando a sequência das imagens no quadro. A atividade oportunizou a escrita criativa, o debate, a interação e os alunos conseguiram inserir seus conhecimentos a respeito de subgêneros, sinopse, storyline e roteiro, aprendidos nas aulas anteriores. (AUTONARRATIVA 05, de 2017/1).

Nessa autonarrativa, percebemos que os alunos tiveram os mesmos insumos, produzindo, no entanto, textos diferentes por meio da negociação e atribuição de sentidos para as fotos que apreciavam. Tal resultado demonstra, novamente que os enunciados são únicos e irrepetíveis e que se relacionam com a ideologia dos sujeitos (BAKHTIN, 2017b). A negociação da construção narrativa é realizada por meio de processos identitários e criativos (MÖDINGER *et al.*, 2012) também fazendo parte da produção cinematográfica pelos alunos (BERGALA, 2008). Para mais, cabe sinalizar que os alunos foram instruídos à produção de textos e filmes através de práticas de letramento envolvendo os multiletramentos (ROJO, 2009), analisando fenômenos da linguagem cinematográfica em discursos fílmicos, respondendo a essas análises por meio de debates, tarefas de compreensão e de leitura e produções de outros textos e filmes, conforme sugerem Bergala (2008), Bulla, Hilgert e Bulegon, (2018), Fresquest e Miglorin (2015), Mödinger *et al.* (2012).

Abaixo analisamos algumas autonarrativas que correspondem a abordagens por meio de gêneros multimodais, dialogando com a proposta de cada aula:

Aula sobre direção, planos e decupagem. Para essa aula, convidamos um novo professor para participar. Para explicar direção, eu e o professor Otávio elaboramos um exercício que compara cenas do Batman (1989), dirigido por Tim Burton e Batman, o cavaleiro das trevas (2008), dirigido por Christopher Nolan. A análise parte da primeira aparição de Batman em cada um dos filmes e também da primeira do personagem Coringa. Para essa atividade, elaboro uma tabela que se divide elementos para comparação como cores, cenário, trilha sonora, entre outros.

[...]

Para explicar trilha sonora, o professor Otávio exhibe a primeira cena de O Iluminado sem som, depois com som. Três ou quatro alunos reconheceram o filme quando o professor exibiu a cena com o som. Otávio também deu como exemplo do filme 127 horas, exibindo a cena na qual o personagem corta seu braço, primeiro sem som e depois com som. Os alunos não gostam da cena de nenhum modo, mas percebem a diferença ao comentar que a segunda é mais

assustadora porque “Dá barulho do braço sendo cortado”, segundo Bruno.

[...]

Após isso, realizo uma atividade de leitura de um trecho de uma narrativa e peço que os alunos venham até o computador e escolham uma trilha sonora para o trecho. Joana escolhe uma música instrumental chinesa, Bruno escolhe um blues e Miguel, um reggaetón. Embora muito diferentes entre si, todas fazem sentido. Um sentido diferente a cada vez. (AUTONARRATIVA 06, de 2017/1).

Todos esses trechos de autonarrativas mobilizam a compreensão e análise de fenômenos relacionados à linguagem cinematográfica, realizadas por meio de tarefas e atividades em sala de aula. Entendemos que as tarefas descritas nas autonarrativas funcionaram como um convite aos alunos para que eles relacionem os conhecimentos vividos no curso, possibilitando o contato com gêneros multimodais (ROJO, 2009), negociação de sentidos atribuídos por meio do contato com a arte, oportunizando um aprofundamento a respeito desses conceitos trabalhados e, portanto, valorizando a educação do olhar (MASSCHELEIN, 2010).

Com relação ao Prática Cinematográfica 2017/2, apreciamos na tabela abaixo a relação entre gêneros orais, escritos e multimodais. Logo após, vemos o levantamento de quantas vezes estes gêneros foram mobilizados em sala de aula. Em seguida, analisaremos estes dados e autonarrativas que complementam nossa análise.

Os materiais, textos, filmes e tarefas selecionados para cada aula se deram da seguinte forma:

Tabela 3 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2017/2

Aula	Programa	Textos, filmes, tarefas, materiais
01 05/09	Introdução/História do Cinema/Introdução à linguagem cinematográfica / Gravação <i>A saída dos estudantes da UFRGS em Porto Alegre</i>	FERNANDES, Cláudio. Origem do cinema
		Curtas realizados no semestre anterior Trecho do filme “Viagem à lua” e “A saída dos operários da fábrica Lumière, em Lyon”
02 12/09	Gêneros documentário / Híbrido	Reportagens: Ilhas de calor no Recife Disponível em: http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/cienciamambiente/noticia/2012/03/19/recife-e-suas-ilhas-de-calor-36221.php Ilha das Flores: depois que a sessão acabou Disponível em: http://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/reflita/ilha-das-flores-depois-que-a-sessao-acabou/ <i>Ilha das Flores</i> (1989), Jorge Furtado <i>Humano</i> (2015), Yann Arthus-Bertrand <i>Recife Frio</i> (2009), Kleber Mendonça Filho Tarefas de compreensão de leitura sobre os textos e os filmes

03 19/09	Funções de uma equipe de cinema/Pré-produção do documentário	GERBASE, C. Funções de uma equipe de cinema; Tarefas de compreensão de leitura; Tabela com funções de uma equipe de cinema para os alunos escolherem as suas respectivas; Pré-roteiro do documentário (produção escrita).
04 26/09	Gravação do documentário	
05 03/10	Roteiro: Estrutura narrativa / introdução e formatação / Sinopse, storyline e argumento	Roteiro do filme <i>Cidade de Deus</i> (2002), Fernando Meirelles <i>Eu não quero voltar sozinho</i> (2010), Daniel Ribeiro Sinopse e storylines de filmes brasileiros Fotos Tarefas de compreensão de fenômeno Tarefa de produção do roteiro a partir de fotografias
06 10/10	Direção: planos e decupagem / Exercício de fotografia / Subgêneros	Texto: GERBASE, C. Direção, planos e ângulos Cena de roteiro escrita pelos alunos na aula anterior Storyboard (produção) Cartazes de filmes “clássicos”
07 17/10	Montagem / Som / Trilha musical / Exercício com montagem e trilha sonora	Tarefa de montagem (colagem) + escrita de uma narrativa, inspirada no vestibular FUVEST 2011 Vídeo “How music affects movies” Vídeo “Foley” Montagem de um filme no aplicativo Windows Movie Maker
08 24/10	Escrita coletiva do roteiro 1 / Divisão das funções da equipe	Roteiro Debate para dividir as funções nas equipes
09 31/10	Escrita coletiva de roteiro 2 / Ajustes para iniciar as gravações	Roteiro Atribuição de tarefas feita pela equipe consolidada em suas funções Ensaios Cronograma de gravações
11 14/11	Gravação 1	
12 21/11	Gravação 2	
extra	Aula liberada para gravações em outras locações	
13 28/01	Edição 1	Edição do filme
14 05/12	Edição 2	Edição do filme
15 12/12	Exibição do filme	Filme Debate sobre o filme

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela acima, visualizamos novamente os gêneros multimodais sendo mobilizados mais vezes que os demais gêneros ao longo do curso. Em segundo lugar, vemos o gênero escrito. Esta tabela novamente nos mostra que, por se tratar de um gênero que conta com diversos níveis semióticos, com a mobilização da compreensão por meio de signos, foram mobilizados os gêneros multimodais em primeiro lugar. Em segundo lugar, vemos novamente os gêneros escritos. Isso mostra que várias tarefas de leitura e compreensão de leitura foram relevantes nesse curso para a apreensão dos

conteúdos, bem como que o cinema também é composto por gêneros escritos para sua reflexão e produção.

A partir disso, analisaremos agora um trecho de uma das autonarrativas desse semestre:

Para finalizar a aula, perguntei se todos os alunos tinham celular. Todos me responderam positivamente. Expliquei, então, que a próxima tarefa requeria o uso do celular. Os alunos gravariam, com seus celulares, os estudantes da UFRGS saindo de suas aulas, como uma paródia ao filme A saída dos operários da Fábrica Lumière, em Lyon. Gravaríamos “A saída dos estudantes da UFRGS, em Porto Alegre”. (AUTONARRATIVA 01, de 2017/2).

Essa autonarrativa ilustra a execução, na prática, do que fora sugerido por Gerbase (2017) em sua palestra. Levando em conta o que o professor fala sobre “fazer cinema” convidei os alunos a experimentar o cinema dessa forma já na primeira aula, indo ao encontro novamente do proposto por Bergala (2008), Morán (2015) e Mödinger *et al* (2012). Essa tarefa buscou a apropriação dos mecanismos e ferramentas dispostos pelos alunos para a ressignificação do fazer cinematográfico.

Passemos a observar duas autonarrativas que destaque também como importantes para compreender essa relação entre linguagem, discurso, arte e cinema estabelecida no âmbito das escolhas de tarefas, textos escritos, filmes e insumos gerais. Observemos:

Após esse momento, introduzimos o tema sinopse e storyline. Com a explicação, os alunos puderam compreender os gêneros e partir disso, realizamos uma atividade com sinopse e storyline na qual os alunos deveriam ler cada uma delas e tentar relacionar ao nome do filme. Para alguns alunos a atividade foi mais fácil de resolver porque eles eram também alunos do curso de Cinema Brasileiro do PPE, então já tinham um repertório um pouco mais amplo. Mas após a realização da atividade os alunos compartilharam os resultados e interagiram com esse tema como assunto. (AUTONARRATIVA 05, de 2017/2).

Havia mais um conteúdo planejado para essa aula: subgêneros. Pedro teve uma ideia que me pareceu muito interessante. Para sistematizar o tema já com uma tarefa, ele mostraria cartazes de filmes “clássicos” para que os alunos atribuíssem os subgêneros que estavam escritos no quadro. Porém, para nossa surpresa, os alunos não conheciam vários dos filmes utilizados - quais sejam, Indiana Jones, E o vento levou, O Senhor dos Anéis, Procurando Nemo, Metrôpolis, A lista de Schindler e Duro de Matar. Esse fato impossibilitou que realizássemos a atividade da forma que esperávamos. O que nos restou foi tentar explicar, com os elementos que tínhamos, que o importante era que eles soubessem que, em

muitos casos, não é apenas um subgênero que descreve o filme.
(AUTONARRATIVA 06, de 2017/2).

As duas autonarrativas acima ilustram, de forma contrastiva, o trabalho com cinema em uma aula de PLA. Na primeira autonarrativa, percebemos que o fato de os alunos estarem sendo expostos a filmes brasileiros que eles já haviam tido contato em outro curso, mesmo que alguns alunos (a minoria) não os conhecessem, gera a possibilidade de execução da tarefa e interação sobre o assunto a partir do que leram e descobriram a respeito de sinopse, storyline e cinema brasileiro. A ideia de trazer filmes nacionais para a sala de aula se justifica sobre o fato de o professor de cinema ser um curador do repertório fílmico e cultural de seu país (HILGERT, 2014). Também deve ser levado em conta o fato de ser uma tarefa que mobiliza um gênero escrito para a apropriação do conteúdo, o que pode fornecer mais insumos para que o aluno a realize.

Analisando a autonarrativa 06 de 2017/2, podemos perceber alguns fatores interculturais em jogo. É possível, nesse sentido, que nos questionemos a respeito do que é um clássico, tendo em vista que nossos alunos não conheciam os filmes selecionados por nós como “impossíveis de não serem conhecidos”. Essa autonarrativa nos faz refletir acerca do fato de estarmos dando aula para estrangeiros de diversas partes do mundo, o que estabelece relações diferentes com a arte, com o cinema e com a cultura. Apesar de *Indiana Jones* e *Duro de Matar*, por exemplo, haverem sido transmitidos diversas vezes em nossa televisão aberta no Brasil, como saberemos se os alunos chineses, alemães, cubanos, hondurenhos, franceses tiveram a mesma experiência com esses filmes?

Nesse sentido, Júdice (2012) sinaliza que o trabalho com textos multimodais em aula de PLA deve levar em conta aspectos culturais e sociais do aluno para a produção de sentidos, assimilação da cultura para a aprendizagem, tornando possível a ressignificação de signos para a aprendizagem. No entanto, se o aluno não reconhece esses signos, se eles não fazem parte de sua cultura e de suas práticas sociais, entendemos que a relação com esses signos pode ser outra, distante da esperada e planejada para a aprendizagem. Ao refletir sobre essa aula, concebemos que é relevante realizar um levantamento de filmes conhecidos pelos alunos, a fim de verificar o repertório possível a ser explorado para atividades como essa.

Ao observar a escolha de sequências de tarefas, textos, filmes e materiais que foram explorados e trabalhados no Prática Cinematográfica II, de 2018/1, percebemos que ela se deu, inicialmente, com base no programa do curso, tendo em vista que esta se

trata de uma versão de continuação do semestre anterior. Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Prática Cinematográfica I, de 2017/2, nós, as professoras, buscamos encontrar materiais, textos escritos, filmes que exploravam para além dos conhecimentos acerca da linguagem cinematográfica que os alunos já possuíam. Por outro lado, também contávamos com o desafio de incluir aqueles alunos que estavam entrando em contato com o Prática Cinematográfica pela primeira vez. Dessa forma, os materiais selecionados para cada aula se deram do seguinte modo:

Tabela 4 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2018/1

Aula	Programa	Textos, filmes, tarefas, materiais
1 13/03	Introdução à disciplina / Stopmotion	Capítulos de livro: TRUFFAUT, F. Proporcionar prazer, ou o prazer no cinema. _____. Por que sou o homem mais feliz do mundo. Tarefas de compreensão de leitura dos textos supramencionados Visualização de um curta produzido pela turma no semestre anterior Stopmotion – visualização, sistematização do gênero e produção
2 20/03	Subgêneros/ Gênero Documentário - realidade, notícia, verdade?	Entrevista (audiovisual) com Eduardo Coutinho Entrevista (escrita) com Eduardo Coutinho Tarefas de compreensão de leitura da entrevista Dois documentários (curta) Trecho documentário <i>Elena</i>
3 27/03	Funções de uma equipe de cinema, análise do filme Elena - e vídeo sobre a produção de Elena / Pré-produção do documentário	Jogo de adivinhação “Funções de uma equipe de cinema” Material do semestre anterior “Funções de uma equipe de cinema” para os alunos que não haviam feito o curso antes Trecho produção do documentário Dicas para gravar um documentário Debate sobre as dicas para gravar um documentário
4 03/04	Gravação do documentário	Aula liberada para a gravação
5 10/04	Roteiro - (leitura e cenas de Saneamento Básico) / Exercício de escrita a partir fotografias/ Storyline e sinopse	Roteiro do filme <i>Saneamento Básico</i> Tarefas de compreensão de leitura do filme Exploração RL colocação pronominal Escrita de roteiro Fotografias Material Brenda (PDF) – Estrutura de Roteiro Curta “O Ângelo anda sumido” Tarefas de compreensão de leitura do curta
6 17/04	Direção: planos e decupagem (revisão) / Análise dos planos de um curta	Texto – Enquadramentos, planos e ângulos Visualização do curta “Notas de amor” Tarefas de compreensão de leitura do curta Tarefas de exploração dos planos
7 24/04	Montagem / Som / Trilha musical / Exercício de Montagem com trilha sonora / Exibição dos documentários	Texto – Montagem Entrevista Hitchcock sobre montagem e edição Perguntas de leitura sobre a entrevista Vídeo sobre Foley Cena do filme “Os pássaros” de Hitchcock Músicas para a atividade de trilha sonora alterando a música original de “Os pássaros” Curta – “Julie, agosto, setembro” Tarefas de compreensão de leitura do curta Documentários produzidos pelos alunos

		Debate sobre os documentários
8 08/05	Cinema brasileiro - sessão e debate	Filme “Cinema, Aspirinas e Urubus” Debate sobre o filme Tarefas de compreensão de leitura do filme
9 15/05	Escrita coletiva do roteiro/ Pré-produção	Dicas para gravar Debate sobre as dicas para gravar
10 22/05	Escrita coletiva do roteiro 2 / Ajustes para iniciar as gravações/ Ensaio	Roteiro Cronograma Storyboard Ensaaios
11 29/05	Gravação 1	
12 05/06	Gravação 2	
13 12/06	Gravação 3	
14 19/06	Edição 1	Edição do filme
15 26/06	Edição 2 / Produção do cartaz/ Divulgação	Material de pós-produção Ficha técnica, Sinopse, storyline Cartaz
16 03/07	Exibição do filme	Filme Debate

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, consideramos que a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema foi desenvolvida no curso Prática Cinematográfica II de modo que dialogasse com a mesma relação desenvolvida no semestre anterior, com o objetivo de explorar tais conhecimentos e instigar os alunos a saberem mais a respeito dos gêneros do discurso consumidos e produzidos nos dois semestres. Pode-se perceber que alguns gêneros foram incluídos nesse semestre, tais como: capítulo de livro, *stopmotion*, entrevista, jogo, longa-metragem de ficção exibido do início ao fim. Essa incursão por novos gêneros foi possível a partir do que acreditamos que os alunos já eram capazes de realizar dentro dos estudos cinematográficos.

As tarefas de compreensão de leitura acompanham todos os textos escolhidos (textos escritos ou filmes), buscando oportunizar o estabelecimento da relação dos alunos com a linguagem cinematográfica através dos textos, debates realizados e explorações que estavam ou não previstas no material. Acreditamos que a inserção de novos gêneros sua exploração por meio destas tarefas pôde proporcionar o avanço em termos de conhecimentos aprofundados na relação entre linguagem, discurso, arte e cinema a que o curso se propõe estabelecer.

A parceria consolidada entre mim e minha colega me fez refletir acerca da visualização de filmes com tarefas de leitura para todos os gêneros multimodais apreciados do semestre. Dessa forma, conforme ilustra o gráfico e a tabela, podemos

perceber uma quantidade maior de gêneros do discurso mobilizados em sala de aula, proporcionando o contato com diversos insumos em uma incursão pela arte cinematográfica e PLA.

Passemos a analisar algumas autonarrativas que compõem os dados desse semestre:

A primeira aula tratava de dar uma introdução um pouco mais aprofundada que a introdução oferecida no semestre passado. Os alunos leram um texto do cineasta François Truffaut, intitulado “Porque sou o homem mais feliz do mundo”. Esse texto aborda uma linguagem mais técnica e argumenta sobre o porquê o autor se considera o homem mais feliz do mundo e a resposta que se conclui através da leitura é: porque ele faz cinema.

[...]

A partir da introdução da aula feita com a leitura desse texto, escolhido por Brenda, os alunos mais experientes em cinema puderam entrar em contato com seus conhecimentos adquiridos no semestre passado. A fim de que os alunos novos – menos experientes – não se sentissem tão “perdidos”, os organizamos em duplas com os alunos do semestre anterior.

[...]

No segundo momento da aula, os alunos foram introduzidos ao gênero stopmotion. A partir da leitura de um texto com uma explicação e um passo a passo de como produzir um stopmotion, os alunos foram, posteriormente, convidados a assistir alguns exemplos do gênero. (AUTONARRATIVA 01, de 2018).

Os três trechos destacados da autonarrativa 01 de 2018/1 mostram que, a partir de um conhecimento inicializado já no semestre anterior a respeito da linguagem cinematográfica, foi possível aprofundar esse conhecimento, lendo textos mais teóricos e explorando outros gêneros cinematográficos como forma de consumo e produção. Para mais, esse conhecimento adquirido também pôde ser compartilhado com os colegas que não o tinham. Os textos escolhidos para essa aula, bem como a introdução do gênero *stopmotion* foram sugeridos por minha colega Brenda. A partir de um olhar para o programa do semestre anterior, eu e ela definimos o programa do semestre corrente, buscando desenvolver o propósito de ser uma continuação do curso. Brenda sugere, então, o texto e o novo gênero a ser explorado em sala de aula. Eu não conhecia o texto e tampouco havia pensado em inserir o *stopmotion* em alguma aula, apenas por não me haver ocorrido. Penso que essa docência compartilhada já oportunizou trocas e novos olhares para o programa e materiais didáticos desde o primeiro encontro.

Após essa atividade, exibimos dois documentários em formato de curta-metragem, também exibimos um trecho do filme Elena. Penso

que poderíamos ter exibido o filme todo, pois os alunos se engajaram a assistir e essa era uma oportunidade de verem um documentário completo em sala de aula. Também exibimos um trecho de um vídeo promocional do documentário, onde atores brasileiros fazem uma chamada para assistir ao filme. Acredito que tudo isso seria melhor compreendido se assistíssemos ao filme completo. (AUTONARRATIVA 03, de 2018).

Escolhemos o filme Cinema, aspirinas e urubus. Pensamos que não seria tão interessante escolher um filme mais afrontivo ou político com essa turma, pois eles eram muito calados, já não falavam normalmente, muito menos sobre assuntos que não se sentiam confortáveis para falar. (AUTONARRATIVA 07, de 2018).

Esses dois trechos destacados mostram que a escolha de filmes perpassou por uma questão de identificação com a turma. *Elena* é um documentário brasileiro que explora a relação de uma família, dialogando muito mais com a noção de experiência do que com a notícia, explorada nesta aula. A ideia de exibir o documentário é proporcionar aos alunos a noção de experiência que se comentou em aula. Minha percepção de que poderíamos haver exibido o filme todo foi discutida com minha colega posteriormente à aula. Ela concordou que seria uma boa oportunidade de assistirem a um documentário brasileiro, mas optamos por não voltar no conteúdo em aulas posteriores para exibir o filme. Entendo que ver um filme de forma incompleta, ou apenas um trecho, é o mesmo que realizar a leitura de apenas alguma parte de um texto escrito, o que não se trata, necessariamente, de um problema, se estiver relacionado aos pressupostos da atividade em sala de aula (MÖDINGER *et al.*, 2012).

Com relação à segunda autonarrativa, percebemos que eu e a minha colega escolhemos um filme que pudesse mobilizar os alunos a se engajar na discussão. Sabemos que não é necessário “agradar” aos alunos em todas as aulas, mostrando apenas o que lhes poderá ser bom ou belo (FRESQUEST e MIGROLIN, 2015; HILGERT, 2014), mas, nesse caso, consideramos que, se quiséssemos ter os alunos mais presentes em sala de aula, deveríamos escolher um filme mais parecido com eles, levando em conta sua cultura e tornando possível a ressignificação de signos para a aprendizagem de PLA por meio de textos multimodais (JÚDICE, 2012). Para tanto, a escolha de *Cinema, aspirinas e urubus* nos pareceu profícua, por se tratar de uma narrativa que conta com um personagem brasileiro e um estrangeiro no Brasil realizando práticas cinematográficas demonstradas em um *road movie*. Também elaboramos uma atividade de sorteio de papéis para cada aluno falar a respeito de um

aspecto da linguagem cinematográfica que lhe fora sorteado. Essa tarefa foi um convite para que os alunos falassem da forma e do conteúdo do filme (BERGALA, 2008).

Em 2019/1 as escolhas de textos, filmes e tarefas partiram de uma reflexão acerca do que considere haver ocorrido com sucesso em semestres anteriores, bem como o que precisava de ajustes e alterações. De acordo com o programa, algumas unidades expostas no sumário foram trabalhadas em conjunto com outras, conforme o tema de cada aula. Dessa forma, o trabalho foi realizado da seguinte maneira:

Tabela 5 – Tarefas, escolhas de textos e filmes do Prática Cinematográfica 2019/1

Aula	Programa	Unidades da apostila
1 02/04	Introdução à disciplina / História do Cinema / Como fazer um filme / Stopmotion	Unidade 1 – Introdução e história do cinema FERNANDES, Cláudio. Origem do cinema TRUFFAUT, F. Proporcionar prazer, ou o prazer no cinema. _____. Por que sou o homem mais feliz do mundo. Tarefas de compreensão de leitura Curtas produzidos no semestre anterior A saída dos operários da fábrica Lumière, em Lyon
2 09/04	Subgêneros / Ficção / Documentário / Realidade, ficção, experiência e notícia: o que cabe em um filme?	Unidade 2 – Gêneros cinematográficos: o documentário em foco Entrevista João Moreira Salles (audiovisual) Tarefas de compreensão de leitura da entrevista Debate sobre o tema Documentário produzido no semestre anterior
3 16/04	Funções de uma equipe de cinema / Análise do filme “Laerte-se” / Pré-produção do documentário	Unidade 3 - Funções de uma equipe de cinema; Texto – Gerbase (2017) Unidade 2 - De olho na tela – Unidade do filme “Laerte-se” Laerte-se Tarefas de compreensão de leitura Unidade 4 – Preparação para a gravação do documentário: dicas e roteiro Para fixar: Gêneros e subgêneros Debate: gêneros e subgêneros
4 23/04	Gravação do documentário	
5 30/04	Roteiro, storyline, sinopse – (leitura e cenas de Saneamento Básico) / Exercício de escrita a partir de fotografias	Unidade 5 – Sinopse e storyline Unidade 6 – Roteiro de Saneamento Básico Filme Saneamento Básico completo Fotografias
6 07/05	Direção: planos, decupagem, storyboard / Exercício de análise dos planos da série “Coisa Mais Linda”	Unidade 7 – Direção Planos e Ângulos GERBASE, C. Direção Planos e Ângulos Episódio da série: Coisa mais linda Tarefas de compreensão de leitura Unidade 8 – Storyboard Análise dos planos e ângulos de um episódio da série “Coisa mais linda”
7 14/05	Montagem / Som / Trilha sonora / Exercício de montagem com trilha sonora / Exibição dos	Unidade 9 – Montagem, som e trilha sonora GERBASE, C. Montagem, som e trilha sonora Exercício de montagem com trilha sonora

	documentários	Unidade 10 – Som, trilha sonora e foley Vídeo sobre foley Vídeo sobre trilha sonora Músicas para alterar a trilha sonora de uma cena Exibição dos documentários Debate
8 (21/05)	Como ter uma ideia? / Cinema Brasileiro – sessão e debate	Unidade 11 – Como ter uma ideia? Capítulo de Bahiana (2010) Tarefas pré-leitura: Texto sobre profissões Debate sobre profissões Filme “Que horas ela volta?” Tarefas de compreensão de leitura
9 28/05	Escrita coletiva do roteiro / Pré-produção	Unidade 12 – Escrita do roteiro / Pré-produção e gravações Roteiro Cronograma de gravações Storyboard Casting Ensaio
10 04/6	Escrita coletiva do roteiro 2 / Ajuste para iniciar as gravações / Ensaio	Roteiro Cronograma Storyboard Ensaio
11 11/06	Gravação	
11.1	Aula liberada para gravação, a ser agendada com a professora	
12 18/06	Edição 1	
13 25/06	Edição 2 / Confeção do cartaz / Divulgação	Unidade 13 – Pós-produção do filme Produção do cartaz Sinopse Storyline Ingresso Programa de divulgação Evento de divulgação do filme nas redes sociais
14 02/07	Exibição do filme na Feira Cultural do PPE	Material de divulgação do filme Curta-metragem produzido pelos alunos Debate

Fonte: Elaborado pela autora

O programa e a apostila são organizados a favor do trabalho com a linguagem cinematográfica para a produção do curta. A ordem em que os conteúdos foram trabalhados é baseada em Gerbase (2017), bem como muitos dos textos de insumo. As unidades 1, 3, 5, 9, 10 contam com textos introdutórios ao conteúdo e tarefas de compreensão de leitura. As unidades 1, 2, 5, 6, 7, 11 contam com exemplos audiovisuais, sendo eles, documentário, curta, longa, episódio de série, ou trecho de filme. Todos os filmes são explorados através de tarefas de compreensão de leitura e são trabalhados dentro de cada unidade com o objetivo de explorar o tema principal de cada uma delas. Destacamos a unidade 7 – Direção, planos e ângulos e storyboard, que tem por objetivo o trabalho de introdução ao tema e exploração a partir de um episódio da

série “Coisa Mais Linda”. Esta abordagem dialoga com muitos trabalhos que orientam o ensino e aprendizagem por meio de textos multimodais (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; JÚDICE, 2012; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012) em aula de PLA (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; JÚDICE, 2012). Nas próximas autonarrativas destaco a motivação para realizar as escolhas dos filmes do semestre 2019/1:

Iniciamos essa aula discutindo as percepções dos alunos a respeito do filme Laerte-se. Acredito que tenho em mim uma grande vontade de discutir filmes que assisto e que mexem comigo de alguma forma. Também percebo que, geralmente, as escolhas que faço a respeito dos filmes que elejo para compor o currículo se baseiam, muitas vezes, em filmes que me fazem pensar e que mexem comigo de alguma forma. Entendo que os filmes provocam reações diferentes porque somos sujeitos diferentes, mas, muitas vezes, em sala de aula, me sinto ansiosa perante as discussões. Quero que os alunos falem mais, discutam mais entre eles e, por isso, sempre elaboro muitas perguntas de leitura, como perguntas orientadoras para a discussão. Com alguns alunos, funciona dessa forma; com outros, percebo que as perguntas se tratam apenas de um roteiro de perguntas e respostas para compor a aula. (AUTONARRATIVA 3, de 2019).

A partir da tarefa “Notícia x experiência”, os alunos são convidados a assistir uma entrevista de João Moreira Salles, com algumas frases já destacadas da entrevista. Abaixo, há uma pergunta que pede que os alunos expressem sua opinião a respeito da visão de documentário exposta pelo diretor. Logo após, os alunos assistem ao documentário “Laerte-se”, dessa vez, busquei exibir o filme completo, considerando que poderia haver mais engajamento e experiências com o filme. Neste semestre, é possível perceber que o planejamento conta com um documentário que tem por abordagem principal um tema diferente dos outros anos: gênero e sexualidade. É possível perceber, no trecho extraído da autonarrativa 3, que o filme foi escolhido com o intuito de fazer os alunos se engajarem em um debate a partir de uma relação de alteridade que tive com o filme (MARTINS, 2015; JÚDICE, 2012). A partir da relação que eu construí, busquei que os alunos construíssem a sua. Também é possível perceber que busquei me basear no perfil dos alunos para a escolha de textos e filmes (JÚDICE, 2012), entendendo que assim fosse possível vivenciar com eles mais engajamento e uma relação maior de experiência e alteridade com os filmes (BERGALA, 2008). Como se pode perceber nas autonarrativas destacadas abaixo:

Além da leitura e discussão do texto, havia elaborado também uma sessão de filme e debate para essa aula, pois, a partir de minhas experiências anteriores, entendo que quanto mais aproximação com o gênero cinematográfico, mais os alunos se apropriam e têm ideias para a hora da gravação. Como não sei se os alunos podem assistir filmes em suas casas, tampouco conheço amplamente o repertório de todos os alunos, acredito que a sala de aula seja o espaço para isso. Em todas as aulas, sempre busco exemplos de cenas de filmes ou curtas, mas nessa aula nos dedicamos a assistir um longa-metragem de ficção.

[...]

A escolha pelo filme “Que horas ela volta?” se deu pelo tema que eu escolhi para trabalhar: profissões. A maioria dos alunos da turma fazia parte de um perfil considerado pré-universitário, pré-PEC-G e extravestibular para refugiados. Pessoas que estariam ingressando na vida acadêmica no ano seguinte e, nesse momento, já haviam escolhido seus cursos de graduação, mas achei interessante entrarem em contato com diversos outros cursos superiores no Brasil e suas médias salariais. Os outros dois alunos que não eram desse perfil, buscavam emprego no Brasil. O debate se deu, inicialmente, a respeito da média salarial de diversas profissões. Surgem comparações com seus países, surgem surpresas positivas e negativas em relação à média salarial e também surgem curiosidades quanto ao meu salário e a de outros professores do PPE. Eu explico que é diferente porque temos bolsa, mas os alunos seguem insistindo e a situação começa a ficar engraçada, pois eles começam a tentar adivinhar quanto eu e meus colegas ganhamos. (AUTONARRATIVA 5, de 2019).

Ao analisar as tarefas, escolhas de textos e filmes, percebemos que a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema foi promovida a partir de diversos convites para conhecer e produzir gêneros do discurso que perpassam a produção cinematográfica, além do contato com outras diversas expressões artísticas como música, fotografia, artes cênicas, desenho, explorando a sensibilidade artística (MARTINS, 2015) dos alunos. Também se nota que em diversas tarefas se buscou entrar em contato com o repertório fílmico dos alunos (JÚDICE, 2012), explorando também suas subjetividades a partir da arte cinematográfica como gênero de consumo (MARTINS, 2015). Observemos ainda mais uma autonarrativa que trata da escolha de filmes:

Seguindo o planejamento, começamos a assistir a série “Coisa mais linda” e estudar seus planos. A escolha pelo episódio da série se deu por conta de uma conversa com um colega no PPE. Ele me diz que uma das alunas perguntou a ele o que era Netflix. Ele explica e ela pergunta se precisa pagar. Ele confirma e logo pergunta o que ela gostaria de ver. Ela diz “a série brasileira Coisa mais linda”. Foi com base nisso que fiz a escolha por trabalhar alguma parte da série em aula. (AUTONARRATIVA 5, de 2019).

A partir dessa conversa com o colega, busquei assistir a série para analisar se era possível e profícuo exibi-la em sala de aula. Considerei sua fotografia muito bonita e, por conta disso, entendi que seria interessante trabalhá-la nesse sentido, a partir dessa exploração de fenômenos. Para ilustrar o que compreendemos por uma unidade que abarca a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema, exporemos abaixo a unidade que trata do conceito da linguagem cinematográfica de enquadramentos, direção, planos e ângulos e storyboard, explorando um episódio da série “Coisa Mais Linda”:

Figura 8 – Unidade didática “Enquadramentos, planos e ângulos”

4. DIREÇÃO, PLANOS E ÂNGULOS E STORYBOARD

Enquadramentos: planos e ângulos

A noção de enquadramento é a mais importante da linguagem cinematográfica. Enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme. Quem enquadra bem, com senso narrativo e estético, escolhendo acertadamente como as coisas e as pessoas são filmadas em cada plano do filme, tem meio caminho andado para contar uma boa história com o cinema.

O enquadramento depende de três elementos: o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo. Plano é uma das palavras mais comuns e mais escorregadias do cinema. Além de ser uma noção da estrutura do filme, ele também é o principal componente do enquadramento. Basicamente, poderíamos dizer que escolher o plano é determinar qual é distância entre a câmera e o objeto que está sendo filmado, levando em consideração o tipo de lente que está sendo usado. Mas, em vez de explicar com conceitos, é bem mais fácil explicar como as coisas funcionam na prática.

No começo do cinema, os americanos criaram três tipos básicos de planos. Para simplificar, vamos considerar que a câmera está utilizando uma objetiva normal, que “vê” as coisas do mesmo modo que um olho humano (ângulo visual de mais ou menos 90%).

<p>PLANO ABERTO (“LONG SHOT”) – a câmera está distante do objeto, de modo que ele ocupa uma parte pequena do cenário. É um plano de AMBIENTAÇÃO.</p>	
<p>PLANO MÉDIO (“MEDIUM SHOT”) – a câmera está a uma distância média do objeto, de modo que ele ocupa uma parte considerável do ambiente, mas ainda tem espaço à sua volta. É um plano de POSICIONAMENTO e MOVIMENTAÇÃO.</p>	
<p>PLANO FECHADO (“CLOSE-UP”) – a câmera está bem próxima do objeto, de modo que ele ocupa quase todo o cenário, sem deixar grandes espaços à sua volta. É um plano de INTIMIDADE e EXPRESSÃO.</p>	

Determinar qual é o plano (noção principal de enquadramento) em cada plano (noção de estrutura do filme) que será rodado é responsabilidade do diretor, que normalmente ouve o diretor de fotografia. Os dois têm que falar a mesma linguagem. Se eles se entenderem bem com esses três conceitos (“aberto”, “médio” e “fechado”) nada mais é necessário. Ajustes finos podem ser feitos com variantes (“um pouco mais aberto”, “um pouco mais fechado”, etc.).

<p>(a) PLANO GERAL (PG) – Com um ângulo visual bem aberto, a câmera revela o cenário à sua frente. A figura humana ocupa espaço muito reduzido na tela. Plano para exteriores ou interiores de grandes proporções. Também chamado, na intimidade, de “Geralção”.</p>	
<p>(b) PLANO DE CONJUNTO (PC) – Com um ângulo visual aberto, a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela. É possível reconhecer os rostos das pessoas mais próximas à câmera. Também poderíamos chamá-lo de “Geralzinho”.</p>	
<p>(c) PLANO MÉDIO (PM) – A figura humana é enquadrada por inteiro, com um pouco de “ar” sobre a cabeça e um pouco de “chão” sob os pés.</p>	

Na hora de analisar um filme, contudo, ou de planejá-lo com um nível maior de detalhamento, os planos podem ser classificados de uma forma mais complexa. As gramáticas da linguagem cinematográfica variam bastante, de modo que a lista a seguir é apenas uma das possibilidades.

Na hora de analisar um filme, contudo, ou de planejá-lo com um nível maior de detalhamento, os planos podem ser classificados de uma forma mais complexa. As gramáticas da linguagem cinematográfica variam bastante, de modo que a lista a seguir é apenas uma das possibilidades.

<p>(d) PLANO AMERICANO (PA) – A figura humana é enquadrada do joelho para cima.</p>	
<p>(e) MEIO PRIMEIRO PLANO (MPP) – A figura humana é enquadrada da cintura para cima.</p>	
<p>(f) PRIMEIRO PLANO (PP) – A figura humana é enquadrada do peito para cima. Também chamado de “CLOSE-UP”, ou “CLOSE”.</p>	
<p>(g) PRIMEIRÍSSIMO PLANO (PPP) – A figura humana é enquadrada dos ombros para cima. Também chamado de “BIG CLOSE-UP” ou “BIG-CLOSE”.</p>	
<p>(h) PLANO DETALHE (PD) – A câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé, etc.). Também usado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, etc.</p>	

Os outros dois componentes do enquadramento dependem do ângulo que a câmera está em relação ao objeto filmado.

Em relação à ALTURA DO ÂNGULO, são três posições fundamentais:

<p>ÂNGULO NORMAL – quando ela está no nível dos olhos da pessoa que está sendo filmada.</p>	
<p>PLONGÉE (palavra francesa que significa “mergulho”) – quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Também chamada de “câmera alta”.</p>	
<p>CONTRA-PLONGÉE (com o sentido de “contra-mergulho”) – quando a câmera está abaixo do nível dos olhos, voltada para cima. Também chamada de “câmera baixa”.</p>	

Fonte: GERBASE, 2017.

🎬 ... De olho na tela

Para entender tais conceitos na prática, iremos assistir ao primeiro episódio da série *Coisa Mais Linda*.



1 - Observe os planos e enquadramentos estudados.

- a) Quando a série mostra um plano geral? Dê o exemplo de uma cena que te marcou.
- b) Quando os personagens Maria Luíza e Lígia estão conversando pela primeira vez, quais são os planos utilizados? Por que você acha que são esses os planos utilizados? Você escolheria outro? Qual?
- c) Quando Maria salta do mastro em direção ao mar, qual plano é utilizado? Por que você entende que é importante utilizar esse tipo de plano para essa cena?
- d) Quais são os planos usados nas cenas em que aparecem paisagens? Por que esses planos são utilizados para essas cenas?

2 – Identifique os planos das imagens abaixo.



PLANO:



PLANO:



PLANO:



PLANO:

PARA RESPONDER E DISCUTIR:

- De que trata a série?
- Você consegue dizer em que época se passa? Como você concluiu isso?
- Que aspectos da cultura brasileira você pôde ver no episódio assistido?
- Como você acha que a série vai explorar a questão da bossa nova ao longo dos episódios?

5. STORYBOARD



Para fixar:

Escreva sua própria cena de acordo com o que você aprendeu sobre roteiro, enquadramento, planos e ângulos e storyboard. Você pode realizar esta atividade em duplas e entregar na próxima aula.

Cena:	Plano:	Cena:	Plano:	Cena:	Plano:
Cena:	Plano:	Cena:	Plano:	Cena:	Plano:
Cena:	Plano:	Cena:	Plano:	Cena:	Plano:

Fonte: Elaborada pela autora.

A unidade explora importantes conteúdos para a produção cinematográfica. A sistematização do conteúdo é feita a partir de um texto de autoria de Gerbase (2017), com linguagem clara e adequada para os níveis Intermediário I, Intermediário II e Avançado. Os planos, ângulos e enquadramentos são exemplificados de forma didática

no texto, também contando com linguagem clara e adequada para os níveis dos alunos. A unidade não conta com tarefas de compreensão e leitura do texto introdutório, apenas com a exploração dos fenômenos elucidados no texto, mas a partir de um outro texto de insumo, qual seja, o episódio da série “Coisa Mais Linda”.

O episódio é explorado a partir de tarefas de compreensão que, primeiramente, tratam da compreensão dos planos como o ponto de partida para compreender tanto o conteúdo trabalhado em aula, quanto realizar uma análise do episódio, tendo em vista a importância que os planos, ângulos e enquadramentos possuem para a compreensão audiovisual, conforme é elucidada por Gerbase (2017, p. 34) “enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme.”. Após assistir ao episódio, os alunos devem responder as tarefas de compreensão de leitura que os levam a voltar a determinadas cenas e buscar analisar a escolha dos planos, ângulos e enquadramentos de cada uma delas. Após essa tarefa, os alunos respondem a outra tarefa que busca explorar determinadas cenas a partir de fotografias, sendo convidados a responder quais são os planos de cada uma delas. Ao final, quatro perguntas de leitura exploram o contexto histórico e cultural que a série busca explorar, bem como as expectativas dos alunos após assistir a este primeiro episódio.

Para finalizar, os alunos realizam uma tarefa na qual devem escrever uma cena e desenhar um storyboard. A apostila não conta com nenhum exemplo de storyboard. Os alunos têm contato com o gênero a partir de exemplos levados pela professora em sala de aula. A tarefa requer que os alunos coloquem em prática os conceitos aprendidos em aula, exercendo também a criatividade ao escrever uma cena pensando em seus planos, ângulos e enquadramentos, bem como em habilidades artísticas para desenhar o storyboard. Trata-se, portanto, de uma unidade didática que promove a incursão pelos multiletramentos (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; ROJO, 2009) buscando realizar um trabalho por meio da arte, criatividade e sensibilidade artística (MARTINS, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2012), estabelecendo uma relação de experiência e alteridade com o filme (BERGALA, 2008). Os signos são mobilizados para compreensão e reconhecimento, bem como atribuição de sentidos (BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN, 2017b),

A relação entre linguagem, discurso, arte e cinema é estabelecida na escolha de tarefas e textos, uma vez que conta com oportunidades de contato com diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2017a) para exploração da linguagem cinematográfica

(MARTIN, 2002). Essa relação se dá de modo que os alunos possam refletir acerca dos enunciados e signos presentes em textos verbais e não-verbais (BAKHTIN, 2017a; JÚDICE, 2012; ROJO, 2009), oportunizando também a produção e reflexão por meio de tarefas acerca desses gêneros do discurso mobilizado (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; BERGALA, 2008; MÖDINGER *et al.*, 2012; ROJO, 2009) trabalhando a favor de uma prática de multiletramentos (ROJO, 2009) por uma educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010) por um cinema que educa e “faz pensar” (XAVIER, 2008b, p. 15). Na figura abaixo, ilustramos os gêneros discursivos trabalhados nos quatro semestres, como forma de consumo e de produção.

Figura 9 – Gêneros do discurso



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos novamente os gêneros multimodais tendo protagonismo no que tange à escolha de tarefas e textos. Destacamos os gêneros do discurso que se repetem nas quatro edições do curso: cartaz de filme, curta-metragem, documentário, fotos, sinopse, storyboard, storyline, roteiro, texto explicativo. Todos os gêneros do discurso estão de acordo com o projeto mobilizado, orientando o encaminhamento de uma prática cinematográfica. Também cabe ressaltar que apenas três desses gêneros não são

multimodais (roteiro, sinopse e storyline), o que dialoga com a educação por multiletramentos (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; JÚDICE, 2012; ROJO, 2009) proposta nesse curso. Como gênero de produção, desacatam-se os que mais se repetiram: cartaz de filme, curta-metragem, roteiro, sinopse, storyboard, também em sua maioria gêneros multimodais. A produção desses gêneros, totalmente relacionados com o trabalho de uma equipe cinematográfica para a produção de um filme se trata de uma produção interdisciplinar (XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b), tendo em vista que une arte, tecnologia, criatividade, processo de escrita, conforme sinaliza Xavier (2008b). Este trabalho, portanto, se enquadra como um processo que envolve a criatividade e sensibilidade pela arte (MARTINS, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2012), educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010) e incursão no uso da linguagem através do uso-reflexão-uso dos multiletramentos (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; ROJO, 2009).

Passemos agora a analisar como se estabeleceu a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema âmbito das atividades pedagógicas vividas em interlocução com os alunos.

5.3 As atividades pedagógicas vividas

Neste recorte analítico, nos debruçamos sobre os resultados das atividades desenvolvidas com cada grupo, bem como as interações que se deram durante a realização de cada atividade. Buscamos identificar como foi estabelecida a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema durante esses momentos com os alunos.

Ao analisar todas as autonarrativas de todos os semestres para selecionar os dados relevantes para esse recorte, os quais dialogam com a relação linguístico-discursiva-artístico-cinematográfica, consideramos que alguns momentos em sala de aula se destacam por salientar os resultados percebidos no momento da execução de determinadas atividades que versam sobre: **a) subgêneros³⁹; b) incursão pelo gênero documentário e c) trilha sonora**. A fim de elucidar tais momentos, optamos, nesta subseção, por destacar as autonarrativas que correspondem a eles, entrecruzando dados de diferentes semestres em subcategorias de análise de dados.

³⁹ Tratarei, nesta seção, por subgêneros, tendo em vista que esta foi a escolha pedagógica que fiz quando da preparação e aplicação das aulas.

Iniciaremos, portanto, apreciando a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema nas autonarrativas que versam sobre o trabalho com **subgêneros** em atividades em sala de aula.

Em 2017/1, durante um debate realizado a respeito de gêneros, subgêneros e híbridos, conteúdo aprofundado em sala de aula, os alunos começam a buscar identificar os subgêneros de filmes levantados por eles para resposta da atividade proposta. Para a atividade, escrevemos no quadro alguns dos diversos subgêneros cinematográficos e buscamos identificar, junto com os alunos, filmes que eles mesmos citavam, enquadrando em determinados subgêneros. Nesse momento, surge a dúvida ao se deparar com tantos subgêneros escritos no quadro, de modo que um aluno levanta o questionamento e eu respondo com outro:

Ao passo que a atividade acontecia, os alunos se percebiam em dúvida em relação aos subgêneros, até que Bruno pergunta: Mas Senhor dos Anéis é ação, fantasia ou aventura? Eu respondo: O que vocês acham? Poderiam classificar Senhor dos Anéis em apenas um desses subgêneros? Um filme pode pertencer a mais de um subgênero, na opinião de vocês? (AUTONARRATIVA 02, de 2017/1).

Essa autonarrativa dialoga com a concepção de gêneros discursivos e gêneros cinematográficos, fundamentada em Bakhtin (2003) e Nogueira (2010), no que tange à relação que um gênero pode estabelecer dentro de seus próprios limites de circulação e contexto social, bem como à noção de que os gêneros – do discurso e cinematográficos – são *relativamente estáveis*. Nessa interação com os alunos, ao devolver-lhes o questionamento, busquei que eles chegassem às suas conclusões por meio de uma reflexão provocada com a pergunta “o que vocês acham? Poderiam classificar ‘Senhor dos Anéis’ em apenas um desses subgêneros? Um filme pode pertencer a mais de um subgênero na opinião de vocês?”. Desse modo, ao considerar que *Senhor dos Anéis* é tanto ação, quanto fantasia e aventura, por exemplo, os alunos puderam refletir e chegar à conclusão de que os gêneros cinematográficos são relativamente estáveis e que nem sempre pertencem a apenas uma categorização. Abaixo, observamos outros trechos de autonarrativas que destacam relações semelhantes com o tema:

Seguindo as atividades, faço no quadro, junto com os alunos, uma sistematização acerca do conceito de gêneros e subgêneros cinematográficos. Ao passo que vou explicando que gêneros⁴⁰ são

⁴⁰ Como já se mencionou anteriormente, esta é uma escolha pedagógica que adoto para esse curso, com base em Oliveira (2010).

formatos audiovisuais, como documentário, ficção, curta, média e longa-metragem, e subgêneros são as categorizações que sabemos que existem acerca do tom do filme, como comédia, drama, ficção etc., peço que os alunos me digam o nome de alguns filmes e, junto com eles, vou sinalizando quais subgêneros podem caracterizar o filme. (AUTONARRATIVA 02, de 2019/1).

Logo após, os alunos respondem a tarefa “para fixar” e, nesse momento, há muito debate e interações entre eles. Até mesmo os alunos mais silenciosos se engajaram na atividade, respondendo com sorrisos, interagindo com os colegas quando respondiam em uma interlocução rica de conhecimentos filmicos, gostos, identificações e representações das intersubjetividades.

[...]

Os alunos respondem em seus materiais e, logo após, compartilham com toda a turma. Neste momento, realizamos uma tarefa que foi elaborada individualmente e de modo escrito e, logo após, compartilhada com o grupo de modo oral. Os alunos se engajam a responder os filmes “que gostam muito”. Uma conversa em tom amigável entre eles se inicia neste momento. Percebo algumas identificações entre os alunos e aproveito para que se deleitem na conversa sobre o tema central do curso: cinema. Tento dar protagonismo a eles, mas, quando me dou conta, estou comentando com igual empolgação quase todos os filmes trazidos pelos alunos!

[...]

Inclusive eu fiz a tarefa. Engajei-me em interlocução com os alunos. Sentamos em um círculo e compartilhamos nossos filmes favoritos de cada subgênero. Em meu caso, eram meus filmes brasileiros favoritos. Busquei por completar a tabela apenas com filmes brasileiros, sentindo-me responsável por apresentar ou levar um pouco da cultura nacional ao conhecimento dos alunos. Os alunos não haviam visto os filmes que mencionei, mas alguns comentam que querem assistir e me perguntam como é. Começa um longo e interessante debate a respeito dos filmes que gostamos. Percebo que alguns alunos também levam filmes de seu país, principalmente a aluna polonesa e as alunas chinesas. Já os alunos falantes de espanhol, não expõem na tabela tantos filmes colombianos, cubanos, hondurenhos ou guatemaltecos. (AUTONARRATIVA 03, de 2019).

As autonarrativas em destaque, de 2017/1 e de 2019/1, respectivamente o primeiro e o último semestre em que ministrei o curso, mostram incursões diferentes sobre o mesmo tema. Na primeira, o questionamento levantado pelo aluno, e seguido pelos meus questionamentos, busca proporcionar a reflexão acerca dos subgêneros, buscando compreender que não são fixos (BAKHTIN, 2017a; NOGUEIRA, 2010). As autonarrativas de 2019/1 mobilizam a incursão por meio de uma atividade realizada com os alunos e também comigo. Ao passo que vamos nos apropriando acerca do que podem ser os subgêneros cinematográficos, vamos também dando sentido a isso por meio de uma atividade que requer que os alunos exponham filmes que eles entendem que se relacionam com esses subgêneros e, ao mesmo tempo, essa atividade permite que

os alunos interajam, se conheçam e apresentem um pouco de seu repertório fílmico e de sua cultura. As duas atividades são propostas de análise e compreensão do conteúdo por meio da interação com os alunos, levando em conta seus conhecimentos prévios e seus gostos acerca de filmes (JÚDICE, 2012). O objetivo principal era discutir e aprofundar que os gêneros e subgêneros não são fixos, mas que possuem regras pré-estabelecidas (BAKHTIN, 2017a; NOGUEIRA, 2010).

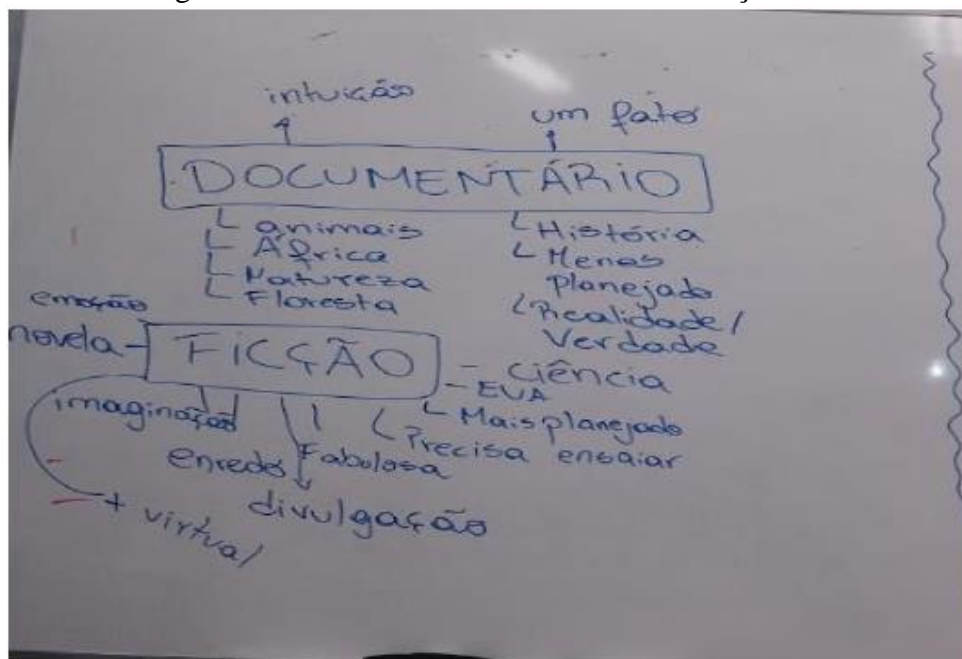
As autonarrativas 01 de 2017/1 e 02 de 2019/1 mostram a mesma atividade desenvolvida com os alunos. Entretanto, os resultados não são os mesmos, tendo em vista que se trata de sujeitos diferentes envolvidos na interação (BAKHTIN, 2017a). De acordo com Júdice (2012), Martins (2015) e Mödinger *et al.* (2012), ao proporcionar o contato com gêneros multimodais e com a arte, mobiliza-se também a cultura dos alunos. Percebemos que os trechos das autonarrativas 03 de 2019/1 demonstram que a turma se engajou em interlocução mobilizada pela análise dos gêneros cinematográficos, entendendo que não são fixos, mas também demonstrando um pouco de seu gosto pessoal e sua cultura (JÚDICE, 2012) ao longo dessa conversa. Em conformidade com Hilgert (2014), busquei realizar essa atividade junto com os alunos, levando um pouco também de minha cultura e apresentando alguns nomes do cinema nacional.

Na análise das autonarrativas, destacou-se também a incursão pelo gênero **documentário** em sala de aula. Nos dois primeiros semestres (2017/1 e 2017/2), busquei realizar uma abordagem envolvendo documentário e ficção, tentando mostrar aos alunos que todo filme é uma ficção, uma vez que se trata de uma representação da realidade (AUMONT, 1995; CARRIÈRE, 2015; EISENSTEIN, 2002a; EISENSTEIN, 2002b; MARTIN, 2002, XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b). Já em 2018/1, ao compartilhar o semestre com Brenda, passei a refletir, estimulada por ela, acerca da noção de experiência e notícia no documentário, o que inseri também nas discussões do semestre seguinte.

Apresentamos, inicialmente, uma atividade que envolveu a visualização do filme *Recife Frio*, de Kleber Mendonça Filho. O filme, que conta a história de um meteoro que caiu no Recife e devastou a cidade com um inverno inesperado, utilizando a linguagem documental para realizar um curta de ficção. Os alunos não sabiam da motivação do diretor e roteirista para criar o filme e, com um olhar de quem busca a verdade no documentário, passaram a assisti-lo. Antes disso, havíamos realizado um *brainstorm* acerca da palavra documentário, contrastando com a palavra ficção, o que

mobilizou palavras como *verdade*, *realidade*, relacionadas a documentário, como se pode ver na figura abaixo:

Figura 10 – Brainstorm – Documentário x Ficção



Fonte: Bulegon da Silva (2018, p. 32).

As palavras levantadas acerca de documentário destacam o olhar que os alunos tinham ao se deparar com tal gênero: *um fato*, *história*, *realidade*, *verdade*, *intuição*, *animais*, *África*, *natureza*, *floresta*, *menos planejado*. Levando em conta que essa era uma das primeiras aulas do semestre, podemos compreender que os alunos ainda não haviam sido introduzidos à educação do olhar (HILGERT, 2014; MASSSCHELEIN, 2010) e ao conceito de realidade no cinema (AUMONT, 1995; CARRIÈRE, 2015; EISENSTEIN, 2002a; EISENSTEIN, 2002b; MARTIN, 2003, XAVIER, 2008a, XAVIER, 2008b). Também entendo que a provocação feita por mim pode levar a esse resultado, uma vez que busquei contrastar gêneros que já são, de certa forma, identificados desse modo pelo olhar não atento do espectador. Após essa atividade, o filme foi exibido e, posterior à sua exibição, eu conto aos alunos que o filme não é um documentário. Observemos a reação de alguns alunos nas autonarrativas abaixo:

Depois desse levantamento, contamos aos alunos que o documentário era, na verdade, ficção. Joana se mostra irritada com a notícia e pergunta: “Então por que fizeram um filme de mentira? Qual é o sentido de fazer um documentário que não fala a verdade?”. Pergunto se “O discurso do rei” é documentário ou ficção. Os alunos respondem que é ficção. Provoco, então, perguntando se o filme é

uma narrativa totalmente criada por um roteirista, ou se tem relação com alguma história da vida real [...] Após alguns momentos de discussão e de tentativas de dizer que o filme “não poderia existir porque vai contra a ética e a moral” os alunos concordam que filmes de ficção podem expressar fatos da vida real e que, documentários podem explorar fatos ficcionais, ou simplesmente apresentar um recorte da realidade, o que já não representa a uma realidade absoluta.

[...]

Neste momento, tentamos mostrar que a associação da verdade ao documentário pode não funcionar sempre. Explicamos que “Recife Frio” é um tipo de brincadeira com documentários. [...] Mostramos aos alunos que um documentário sempre é editado e que, por ser editado, já não é totalmente verdadeiro. Os alunos pensam, mas não respondem. Passo a perguntar o que consideram a respeito de outros títulos como “O Último Samurai”, entre outros filmes que retratam momentos históricos. Joana comenta que Recife Frio apresenta um número de mortos no final, por consequência do frio e argumenta que “isso é contra a moral e a ética”. Comparo essa abordagem, novamente, com outros filmes de ficção, que utilizam números, datas e se valem de uma narrativa inventada para tal. Aproveitando o assunto, exibimos “Ilha das Flores”. Muitos alunos conhecem o filme. Após a exibição, Fábio pergunta: “Mas esse filme não é de mentira, né?”. Convido os alunos a lerem agora as reportagens relacionadas ao filme, que mostram relatos dos moradores da Ilha, contando as suas versões da história e suas opiniões acerca da produção do documentário. (AUTONARRATIVA 05, de 2017/1).

Estes trechos extraídos da autonarrativa 05 tratam de concepções pré-estabelecidas pelos alunos acerca da relação entre documentário e verdade. A reação da aluna demonstra uma busca pela verdade, por uma reprodução da realidade potencialmente fomentada a partir do cinema, principalmente através da linguagem documental, da qual se espera tudo, menos a ficção (MARTIN, 2003). Ao se dar conta de que foram enganados pela imagem e pela linguagem da qual tinham suas certezas, sentem-se traídos, buscando argumentos para justificar que o filme *não poderia mentir*. Como vimos, François Truffaut fala que o cinema é “uma traição bem organizada da realidade” (2005, p. 46), buscamos mostrar isso a partir de elementos como a edição, da qual comentamos, dos elementos da linguagem cinematográfica que permeiam o filme, formando um discurso planejado, ao qual nos estávamos dedicando naquele curso. Após assistir o segundo filme, a pergunta do aluno já demonstra um olhar desconfiado (XAVIER, 1983; XAVIER, 2008a), atento (MASSCHELEIN, 2010), já questionando a linguagem e não apenas falando a respeito do conteúdo fílmico. Entendemos que a

provocação despertou a educação do olhar (HILGERT, 2014), desenvolvendo a formação por espectadores atentos.

No semestre seguinte, busco elaborar a mesma atividade a fim de provocar os alunos, criar um território propício para análises e, com base em resultados que eu já havia obtido no semestre anterior, esperei por resultados semelhantes aos que eu já havia vivenciado com a outra turma. No entanto, por se tratar de uma turma diferente, com alunos diferentes, outras subjetividades e outras relações estabelecidas com filmes, os resultados também foram diferentes. Como podemos observar nas autonarrativas abaixo:


Passamos a assistir o curta “Recife Frio”, de Kléber Mendonça Filho. O curta elabora uma espécie de paródia utilizando a linguagem documental. Após a exibição do curta, comento com os alunos que, na verdade, não se tratava de um documentário, mas de um curta de ficção que utilizava da linguagem documental para elaborar sua crítica. A turma não se mostrou muito surpresa. E não fizeram muitos comentários sobre o documentário, nem sobre o fato de não ser um documentário.

Passamos para as perguntas de leitura e compreensão do filme e, logo após, assistimos “Ilha das Flores”. Já nesse momento, os alunos estavam com um olhar mais desconfiado e questionaram muito se esse filme retratava a verdade. Eu comento com os alunos o que sempre falo sobre esse filme: alguma coisa é verdade. Isso acontece, mas não aconteceu com aquelas pessoas, nem naquele lugar. (AUTONARRATIVA 02 de 2017/2).

É possível que esses alunos já tivessem um olhar mais atento (MASSCHELEIN, 2010), que fossem espectadores mais desconfiados (XAVIER, 1983; XAVIER, 2008a), ou que, por estarem em um curso de cinema, já esperassem que certos conceitos pré-estabelecidos poderiam ser desconstruídos em sala de aula.

Nos semestres seguintes, incentivada por minha colega Brenda, passei a abordar outra relação acerca do documentário, perpassando pelos conceitos de experiência e notícia, discutida por João Moreira Salles, em uma entrevista transmitida também em sala de aula. Além disso, os alunos também foram convidados a realizar a “passagem ao ato” (BERGALA, 2008, p. 107), com a finalidade de produzir um documentário nas primeiras aulas do semestre. Abaixo, apreciamos os resultados da atividade que explora a entrevista e, posteriormente, o documentário *Laerte-se*, assistido com a turma de 2019/1.

Figura 11 – Respostas da tarefa Notícia x Experiência



João Moreira Salles (informação x experiência)
6.534 visualizações

NOTÍCIA X EXPERIÊNCIA

“O que mata o documentário é a notícia”

“A experiência é exatamente o oposto da notícia”

“A experiência da narração desaparece por causa da informação”

“O documentário não serve para informar. O documentário serve a si mesmo. A única obrigação do documentarista é alargar as fronteiras do documentário”

- As frases acima foram ditas pelo João Moreira Salles no vídeo que assistimos. Qual a sua opinião sobre essa visão de documentário exposta pelo diretor?

Eu concordo, porque os documentários não devem falar sobre notícias que podemos encontrar na internet, eles devem nos apresentar experiências, porque além do que é mais interessante, aprendemos coisas que não podemos encontrar em outro lugar.

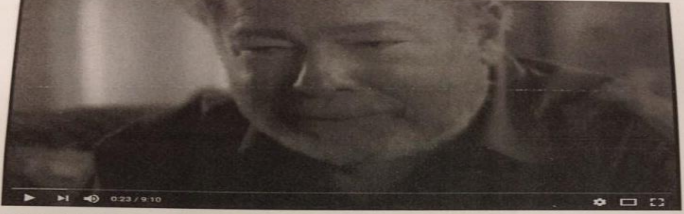
- O que você entende por “experiência” a partir da fala do diretor?

É um conhecimento, ou aprendizado, obtido através da prática ou da vivência.

Agora vamos assistir a um trecho do documentário que João Moreira Salles cita na entrevista:

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 12 – Respostas da tarefa de análise da entrevista



Melody - Gluck / Sgambati -- (Guiomar Novaes / Nelson Freire)
35.490 visualizações

- Depois de assistir à cena, o que podemos dizer sobre a relação de Nelson Freire com a Guiomar Novaes?

que teve um relacionamento próximo

- Você acredita que essa cena mostra uma experiência? Por quê?

Sim, não é necessário dizer muitas palavras para mostrar uma experiência, com os gestos que ele mostrou, você pode ver que eles eram próximos.

João Moreira Salles cita o estudioso Walter Benjamin no vídeo. Leia a seguir uma citação retirada do texto “O Narrador”:

“A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações.”


- De que forma essa citação se relaciona com a fala de João Moreira Salles?

que precisamos mais experiências, só recebemos notícias, precisamos aprender mais com as vivências dos outros.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 13 – Respostas à tarefa de análise do documentário “Laerte-se”

De olho na tela...



NETFLIX
LAERTE-SE

- Durante a exibição do documentário, tente relacionar as noções de experiência e notícia que estudamos anteriormente com cenas e falas exibidas no filme.

EXPERIÊNCIA	NOTÍCIA
<ul style="list-style-type: none"> * Mostra diante das câmeras um homem como qualquer outro, com seus anseios e inseguranças. * fala da vida, de seus medos, da convivência com filhos e netos. * fala do medo de se expor. * de se assumir para os pais. * Mostra como é seu guarda-roupa e sua casa; como é seu dia cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> * notícias podem ser os eventos que ocorrem como uma caminhada que eles fizeram e como a sociedade e a polícia agiram. (mas que tudo aquilo mostra cenas da polícia) ou quando foi que aconteceu. * Quando fala da morte de Diego, seu filho. * Depoimento sobre as manifestações. ↓ testemunho

- Compartilhe com seus colegas as cenas que você anotou em cada uma das colunas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 14 – Respostas à tarefa de análise do documentário “Laerte-se”

Sobre o filme:

1 - De que forma conseguimos entender o tema central do filme logo no início? Existe alguma explicação? Como somos introduzidos ao tema?

Porque Laerte começa a falar sobre como é o relacionamento com seus pais e o filho de Laerte também fala sobre o assunto, então nos apresenta o tema pouco a pouco.

* O nome do título e também ver ao personagem transgênero.

2 - Laerte utiliza algumas expressões como “zona”, “casa regular”, “provisório eterno” (1’26”) quando se refere a sua casa. De que forma podemos perceber a relação da casa com o corpo que vive Laerte?

Que ela começa a transformar seu ambiente assim como seu corpo, como quando diz “provisório eterno” é como dizer que algo temporário é eterno, e eu interpreto que pode parecer que seu corpo pode ser algo temporário, mas sua decisão e mudança serão eternas.

→ Como a casa está em constante transformação e ela também.

3 - Você acha que a história é contada de forma linear? Por quê?

→ Não, é uma história não-linear, porque não apresenta em um ordem cronológico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos os resultados da atividade como uma incursão pela reflexão acerca da linguagem, discurso, arte e cinema, por meio de eventos mobilizados que discutem a análise e elaboração do documentário. As respostas da aluna, autora das atividades supramencionadas, mostram que o seu olhar está presente e atento no momento em que

passa a assistir ao documentário (HILGERT, 2014; MASSCHELEIN, 2010), uma vez que parece buscar auferir a relação entre notícia e experiência no documentário, discutida anteriormente. Quando a aluna responde “*eu concordo, pois os documentários não devem falar sobre notícias que encontramos na internet*”, ela está de acordo com o que afirma o diretor quando diz que “*a notícia mata o documentário*”. A aluna manifesta, em sua resposta, querer ver em um documentário aquilo que não encontra facilmente em outro lugar; querer ver a experiência que só o filme pode proporcionar. Em outras palavras, ela busca estabelecer uma relação de experiência e alteridade (BENJAMIN, 1985; BERGALA, 2008) com o documentário. A aluna declara que estabeleceu essa relação a partir dos resultados apresentados acerca da visualização do filme *Laerte-se*, entendendo que não é um filme linear e que apresenta mais experiências do que notícias, conforme seus resultados expostos no material. Para mais, a resposta da aluna acerca da pergunta 2, no que tange à análise dos termos com relação ao corpo de Laerte, também expressa sua interpretação por meio da experiência estabelecida entre a experiência exibida no documentário e a experiência da espectadora.

Outro conceito da linguagem cinematográfica que se destacou ao longo dos quatro semestres analisados é o de **trilha sonora**. Tendo em vista que um filme é um discurso ideológico (XAVIER, 2008a), permeado de enunciados e signos (AUMONT, 1995; CARRIÈRE, 2005; EISENSTEIN, 2002a; EISENSTEIN, 2002b; MARTIN, 2003), concebemos que a alteração de determinado signo, altera também seu sentido no filme. Kuleshov nos mostra isso ao falar sobre montagem, com sua teoria sobre o efeito que leva seu nome ao realizar a montagem pela justaposição de planos (CARRIÈRE, 2005; EISENSTEIN, 2002a). Eisenstein (2002b) compreende que o sentido é atribuído pelo produtor e, posteriormente, pelo espectador, que atribuirá outros sentidos a partir de sua subjetividade. Com o intuito de explorar diferentes sentidos a partir do processo criativo em sala de aula, realizamos uma atividade de alteração da trilha sonora, a fim de compreender, junto com os alunos, a importante significação da música no filme. Para isso, no primeiro semestre, elaborei uma atividade de leitura de uma narrativa e atribuição de uma música para a narrativa. No entanto, ao refletir sobre os resultados dessa atividade, a partir do segundo semestre, com a orientação de meu colega Pedro, passei a exibir um vídeo que expõe uma cena e altera algumas vezes a trilha sonora dessa cena. Com isso, tive a ideia de inserir uma atividade em que eu escolhia uma cena

para exibir e os alunos, um a um, eram convidados a ir ao computador escolher uma música para essa cena, como podemos ver nas autonarrativas abaixo.

Para explicar trilha sonora, o professor Otávio exibe a primeira cena de “O Iluminado” sem som, depois com som. Três ou quatro alunos reconheceram o filme quando o professor exibiu a cena com o som. Otávio também deu como exemplo do filme 127 horas, exibindo a cena na qual o personagem corta seu braço, primeiro sem som e depois com som. Os alunos não gostam da cena de nenhum modo, mas percebem a diferença ao comentar que a segunda é mais assustadora porque “Dá barulho do braço sendo cortado”, segundo Bruno. Após isso, realizo uma atividade de leitura de um trecho de uma narrativa e peço que os alunos venham até o computador e escolham uma trilha sonora para o trecho. Joana escolhe uma música instrumental chinesa, Bruno escolhe um blues e Miguel, um reggaetón. Embora muito diferentes entre si, todas fazem sentido. Um sentido diferente a cada vez. (AUTONARRATIVA 06, de 2017/1).

Após esse momento, os alunos foram convidados a incluir uma música diferente na famosa cena de “Os Pássaros”, de Alfred Hitchcock. A atividade se desenvolveu de modo que cada aluno fosse até o computador e inserisse uma música para a cena. Como esperávamos, as músicas alteravam bastante o sentido da cena, que, de terror, passou a poder ser comédia, drama, fantasia, aventura e muitas outras possibilidades. Eu inseri uma música chamada Monkeys Spinning Monkeys, de Kevin MacLeod, que deu um sentido de comédia e aventura à cena do filme. (AUTONARRATIVA 06, de 2018/1).

É a partir da motivação introduzida por meio de um processo criativo que os alunos são convidados a atribuir novos sentidos a uma cena ou a uma narrativa. Com essa atividade, os alunos puderam perceber que ao alterar uma música, todo sentido da cena também é alterado, fazendo isso de forma prática, produzindo sentidos diferentes por meio da atividade. Mödinger *et al.* (2012, p. 38) compreendem que “cada linguagem tem um modo peculiar de interpretar o mundo e é necessário que nossos alunos aprendam sobre isso, que consigam se identificar com as artes em geral, deixando-se afetar por elas” por meio do processo criativo e da incursão pela arte cinematográfica e por todas as artes que ela envolve, sendo uma arte interdisciplinar. É possível perceber diversos sentidos sendo expostos e negociados a partir da relação com a linguagem cinematográfica trabalhada por meio da trilha sonora. Nossa atividade vai ao encontro do que os autores propõem acerca do trabalho artístico e criativo em sala de aula:

Propostas em que os alunos possam exercitar a flexibilidade, como criar várias ações para uma mesma cena dramática, diferentes sons para musicar uma frase, fotografar com o celular cenas ou espaços

inusitados, produzir objetos que não existem, pesquisar movimentos corporais que nunca executaram, são incentivos ao processo criativo. (MODINGER *et al.*, 2012, p. 48).

Outros resultados da relação entre linguagem, discurso, arte e cinema também podem ser explorados em outros âmbitos, como, por exemplo, na interação com os alunos ao longo do curso e na produção dos curtas. Nos debruçamos sobre eles nas próximas páginas.

5.4. As interações com os alunos durante o curso

De acordo com Bergala (2008), ao realizar uma produção cinematográfica em sala de aula, espera-se que o professor também participe ativamente do trabalho. Caldas (2016) e Hilgert (2014) também analisam a presença do professor em cursos de cinema. Nesta subseção, busco identificar de que forma as interações entre mim e os alunos mobilizaram a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema.

Ao analisar as autonarrativas dos quatro semestres, os momentos em que mais aparecem interações que mobilizam a relação supramencionada constam no desenvolvimento de atividades e da produção do curta. Ambos os momentos envolvem a análise ou produção de fenômenos da linguagem cinematográfica. Destaco algumas autonarrativas que ilustram de que forma essa relação pode ser vista nas interações com os alunos durante o curso.

Escrita coletiva do roteiro. A turma se divide novamente em duas equipes para escrever. Assassino Secreto é uma equipe composta somente por falantes de mandarim, eles começam a discussão das ideias do roteiro em seus idiomas, eu digo que não pode, que tem que ser em português. Miguel me diz, rindo: “Assim é mais rápido, professora.”. Eu reafirmo que todas as discussões devem ser feitas em português. Percebo que eles voltam a falar português, mas às vezes acabam voltando ao mandarim. Eles se organizam muito rápido e se dividem bem entre as funções da equipe: Miguel e Luana serão os atores protagonistas do filme, ambos compõem o elenco e essa é sua única função na equipe; Mauro é o diretor de fotografia; Lara fará a montagem e edição e Ana é a diretora do filme. Todos escrevem o roteiro coletivamente, mas apenas Miguel digita no documento. Aproximo-me para perguntar quantos dias eles pensam que levarão para gravar, todos me olham, todos se olham, Miguel olha para Ana e diz: “Responda, você é a diretora.”.

[...]

Segunda Vez demorou um pouco mais para se organizar. O grupo dividiu o filme em três partes e cada uma delas foi escrita por uma dupla ou trio. A equipe não se dividiu entre as funções porque todos

queriam experienciar um pouco de cada. Todos da equipe compunham o elenco. (AUTONARRATIVA 08, de 2017/1).

Nesses dois trechos destacados da autonarrativa 08 de 2017/1, podemos ver os dois diferentes grupos se organizando de diferentes formas no trabalho interdisciplinar que é a produção cinematográfica, que envolve diferentes negociações de sentidos para a realização da obra. Um dos grupos escolhe assumir funções específicas para a realização, outro opta por experimentar diferentes funções. É possível perceber que minha presença diante desses grupos assume uma posição de orientação, sem intervir nas negociações operadas por eles, mas buscando mostrar que estou ali, caso precisem. Nesse sentido, Modinger *et al.* (2012, p. 46) alertam que “[...] é importante que o professor direcione esse pensamento criativo, que é divergente, imprevisto e não rotineiro, para uma forma artística concreta, que sintetize a divagação e a imaginação. O ato criativo não é sinônimo de “fazer qualquer coisa””. Ainda de acordo com isso, podemos ver, nos trechos destacados abaixo, um outro grupo de outro semestre operando como uma equipe em um trabalho interdisciplinar, negociando funções para operar em favor da produção. Nessa ocasião, a turma toda formava apenas um grupo, trabalhando em favor de uma mesma produção cinematográfica.

Após a votação, os alunos dividem as funções da equipe. Começam pelo elenco, dizendo que a personagem “filha” seria adotada, pois todos os colegas são muito diferentes. Madalena tenta sugerir que Letícia seja a mãe, mas Letícia não aceita o papel por ter que decorar muitas falas e, segundo ela, não é boa em decorar falas. Carla e Marina são as primeiras a dizerem que querem fazer parte do elenco. Madalena lembra que para a história, precisa de mais dois atores para interpretar os papéis de amiga e de professora. A aluna pergunta se eles podem fazer um casting. Eu digo que é possível e que entraria em contato com as professoras da turma de Prática Teatral, mas que para o casting, era necessário que eles escrevessem pelo menos uma cena, pois os atores precisariam conhecer os papéis para os quais estariam testando. (AUTONARRATIVA 08, de 2019).

[...]

É uma cena que mostra a personagem saindo da sala de aula, respirando fundo e sorrindo, como se tivesse aliviada e esperançosa. A cena é gravada 14 vezes. Dificuldades para abrir e fechar a porta, não olhar diretamente para a câmera, não ser interrompida por pessoas passando no corredor onde a cena era gravada e a interpretação esperada pelo diretor. A cena é registrada por Madalena, Patrícia é quem comanda a claquete, Luciana anota os minutos e segundo de cada tomada e João dirige. Os vejo, nesse momento, como uma verdadeira equipe. (AUTONARRATIVA 10, de 2019).

Ao acompanhar esse grupo, formado inteiramente pela turma de 2019/1, pude vê-lo negociando funções na equipe e, posteriormente, operando-as com autonomia, experimentando o fazer cinematográfico a partir de todas as orientações que tiveram ao longo do semestre, mas também levando em conta sua criatividade e seus meios de operar na e pela linguagem cinematográfica.

Concernente a isso, minha presença novamente aparece nas interações dos alunos e com os alunos, mas agora busco negociar um pouco mais, ou sou convidada a fazer parte de negociações. Esses momentos são percebidos, em sua maioria das vezes, quando os alunos têm dúvidas a respeito de **recursos linguísticos**, ou quando eu percebo que é importante elucidar algum recurso linguístico, como podemos ver nas autonarrativas abaixo:

Acompanho a discussão do grupo a respeito da escolha dos nomes dos personagens, Miguel diz: “Não pode ser nenhum nome que tenha “R”, é muito difícil dizer.” Eu digo que seria legal para treinar a pronúncia, mas eles escolhem os nomes Jéssica e Douglas.

Depois, tento atender o grupo Segunda Vez. Bruno me chama e pergunta: “Professora, você sabe algumas cantadas?”. Eu respondo que não conheço muitas, mas que podemos pesquisar na internet. Sento ao lado dele e de Joana, que formam uma dupla, e começamos a pesquisar cantadas. A dupla está construindo uma cena cujo personagem principal é um tipo galanteador, mas mau-caráter. Bruno define: “Ele é um malandro.” Explico a eles o termo “caféjeste”, quando eles o descrevem para mim como um homem bonito, mas que bebe e mente, parece ser legal, mas não tem um bom futuro. Começamos a rir, juntos, quando lemos uma cantada que diz “Gatinha, você gosta de criança? É que eu sei fazer”. Vejo que Bruno e Joana estão conseguindo entender os exemplos de cantadas do site no momento em que selecionam algumas para trabalhar no roteiro. Eles seguem a escrita da cena. (AUTONARRATIVA 09, de 2017/1).

Esse trecho destaca duas diferentes questões acerca dos recursos linguísticos mobilizados para esse curso. Uma delas diz respeito ao curso estar configurado como um projeto em aula de língua adicional, mobilizando recursos linguísticos necessários para a produção e execução do produto final. Aqui, as práticas de letramento são orientadas a uma determinada fala que se quer (re)produzir no curta – cantadas. Para a dupla que está escrevendo o roteiro, faz sentido a reflexão acerca de cantadas, composta por diversas metáforas para ser compreendida. Para mais, por se tratar de dois alunos de nível avançado, também cabe dizer que essa dupla consegue pesquisar e escolher autonomamente as cantadas necessárias para seu personagem. Em contraste, vemos no

início do trecho um grupo que opta por não escolher nomes considerados por eles difíceis de pronunciar, evitando o desafio que lhes surge.

Nesse interim, outras questões acerca da **reflexão linguística** também são levantadas nas autonarrativas a seguir:

Começo falando do título dos filmes, digo que Assassino Secreto parece um pouco óbvio, porque se existe um assassino que não é secreto, ele deve estar preso. Os alunos entendem, acham engraçado e me dizem que irão pensar em como mudar. Em seguida Ana me diz: “Professora, vai se chamar Partícula.” Eu digo que acho o nome muito bonito e pergunto o porquê de se chamar assim. Ana me diz: “É que o personagem tem a mente fragmentada.”

[...]

Durante a escrita do roteiro e da produção de Segunda Vez eu já havia dito algumas vezes que a proposta do filme estava relacionada à ideia de segunda chance, porque os personagens tinham novas oportunidades de viver e consertar erros do passado. Em todas as vezes, os alunos diziam que não, que eles – os personagens - estavam fazendo tudo pela segunda vez. Eu uso o termo em inglês “second chance” e, ainda assim, eles dizem que não é isso que querem para o título. Nessa aula, reforço a ideia e eles seguem com o título Segunda Vez. Por ora, deixo assim. (AUTONARRATIVA 13, de 2017/1).

Esses dois trechos destacam tentativas de negociações que tento fazer com os grupos, ao perceber a necessidade de ajustes nos títulos dos filmes. São exemplos de negociações que fiz, uma vez que diversos outros ocorreram ao perceber falas que precisavam ser ajustadas. O primeiro grupo demonstra refletir e depois aceitar a mudança; já o segundo grupo demora muitas aulas para aceitar e depois refletir. Penso que eles não entendem o motivo de eu querer que se altere o título, busco diversas formas de explicar por que entendo que o filme não deva se chamar Segunda Vez. Busco até mesmo traduzir o termo e, ainda assim, os alunos seguem divergindo. Admiro a autonomia dos alunos e silêncio, após perceber que fui bastante insistente, mas entendo que o título precisa ser ajustado. Ao final do semestre, os alunos surgem com o cartaz do filme contendo o título ajustado de acordo com minhas orientações. Imagino que eles tenham refletido entre eles, sem a minha presença, pois não participo da decisão final que os leva a aceitar, enfim, a minha sugestão.

Nas próximas autonarrativas, destaca-se o trabalho em grupo realizado pelos alunos. É possível perceber que o trabalho criativo é protagonizado pelos alunos e que minha presença, ou de meus colegas, nesse momento, opera apenas para esclarecer questões linguísticas. Também observamos se os alunos estão desenvolvendo essa tarefa em português, uma vez que entendemos que, por ser um curso orientado por projetos,

multinível e que envolve o trabalho em grupo de forma livre e autoral, é necessário que seja realizado em português, caso contrário, o PLA estaria ausente nessa aula, o que não se configuraria como uma aula de PLA orientada por projetos, mas apenas uma aula de cinema.

Os alunos primeiro preenchem esse material e, logo após, iniciam outros processos como construção de um cronograma e discussões sobre o roteiro. Eu me coloco entre os dois grupos para tentar auxiliar no que for preciso. Ambos me solicitam algumas vezes, mas busco deixar que eles realizem o trabalho de forma mais livre, intervindo apenas quando não falam em português ou quando percebo que precisam de alguma orientação. Em geral, os alunos me solicitam para explicações de questões linguísticas para a construção da narrativa. (AUTONARRATIVA 08, de 2017/2).

Nesta aula, os alunos continuaram o trabalho iniciado na aula anterior. Novamente, eu e Brenda sentamos junto com os grupos e auxiliamos no processo de escrita, respondendo a dúvidas em relação a recursos linguísticos que surgiam durante este processo. (AUTONARRATIVA 09, de 2018).

Todos seguem realizando suas atividades. Eu visito as duplas para perguntar se precisam de alguma ajuda e também as duplas me chamam quando precisam de alguma ajuda. Em geral, quem mais me solicita ajuda são as duplas responsáveis pelo evento e pela produção do cartaz. A dupla responsável pela elaboração do evento me solicita algumas ajudas linguísticas para o texto que está sendo escrito. Já a dupla responsável pela elaboração do cartaz me solicita ajudas estéticas e artísticas. (AUTONARRATIVA 13, de 2019).

Para cada um que escreve sua função, eu oriento esclarecendo dúvidas sobre como será esse trabalho. Os alunos seguem até o final da aula, em duplas, escrevendo as cenas do filme. Esse é um momento em que os alunos me solicitam muitos esclarecimentos linguísticos. Ao final da aula, os alunos enviam as cenas para Patrícia, que irá estruturar todo o roteiro. (AUTONARRATIVA 08, de 2019).

A última autonarrativa que destaco acerca da **reflexão linguística** na interação com os alunos ocorreu em um momento de ensaios para a gravação do curta. Nela é possível observar a reflexão acerca do uso da linguagem como ação social situada (CLARK, 2000) para uma reprodução de fala de uma personagem, para a qual a aluna busca compreender como pode reproduzir uma expressão de modo que possa representar de forma “natural” uma personagem gaúcha.

Voltamos para a sala de aula. As atrizes estão ensaiando. Nesse momento, surgem muitas perguntas a respeito da oralidade, de como podem dizer determinadas palavras e expressões. Ana me pergunta: Professora, como eu posso dizer “bah” mais naturalmente? Eu

explico a todos que o “bah” é uma expressão que pode ser utilizada em diferentes contextos. Pode expressar diversos sentimentos como espanto, surpresa, tristeza, alegria, desapontamento, e tudo isso depende muito do contexto e da entonação. Peço que me expliquem a cena para que eu possa entender o contexto. Elas explicam que, na cena, as personagens estariam falando da mãe de uma delas e, naquele momento, ela recebe uma chamada da mãe. Carla me pergunta se há alguma expressão parecida com “speak of the devil” em português. Eu digo que sim e que é muito parecida. Ela mesma chega a conclusão ‘falando no diabo’? Eu confirmo. (AUTONARRATIVA 09, de 2019).

Após a construção refletida pelos alunos, a fala da personagem foi construída da seguinte forma: *“Bah, falando no diabo... Agora está me ligando de novo!”*. Essa autonarrativa elucida a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema de modo que a reflexão do uso da linguagem em PLA está voltada para a construção de uma fala para a personagem do filme. O recurso linguístico discursivo, mais uma vez, surge na necessidade de uso da linguagem como ação social situada (CLARK, 2000), a partir da construção realizada por meio do processo artístico e criativo (MARTINS, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2012).

Para finalizar esta subseção, que observa de que modo a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema se deu na interação com os alunos, observo a relação da **presença do professor** a partir do que afirma Bergala (2008) acerca do processo de produção cinematográfica em sala de aula, com a constante e importante presença do professor durante o projeto impulsionado por ele. O autor advoga que, além de o professor estar envolvido no projeto, como mais experiente e conhecedor, é natural que esse envolvimento proporcione momentos em que o professor participa ativamente da produção, negociando e tomando decisões junto com o grupo. Bergala (2008) entende que também se aprende ao observar o artista trabalhar, ver como se segura uma câmera, como se realiza um enquadramento também é uma forma de aprendizagem. Nesse sentido, o autor afirma desconfiar “das declarações muito alardeadas daqueles que começam anunciando, quando ninguém perguntou nada, que ‘foram os alunos que fizeram tudo sozinhos’” (p. 178), pois entende como mais fidedigno e natural que os professores assumam o que veio dos alunos “[...] e o que veio das negociações que tiveram com eles e, eventualmente, o que veio apenas deles mesmos”. (p. 178). Caldas (2015, p. 45-46) observa que a presença do mestre em aula de cinema possibilita a incursão da aprendizagem por meio de subjetividade do mestre e do aluno, sendo natural que o professor experimente junto com os alunos e que assuma, em diversos

momentos, uma posição de mestre que aprende junto com os alunos. Nas palavras da autora, “não penso que a relação entre mestre e aluno, mediada pelo cinema, se dê por acaso. Mediado pela imagem-força, o cinema coloca em jogo um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que interpelam e subjetivam o outro, uns e outros.”. Observemos, portanto, autonarrativas que destacam a interação com os alunos em momentos em que eu participo ativamente da produção:

Reunimo-nos na sala de aula antes de filmar. Os alunos haviam decidido coletivamente que a gravação seria externa, mas utilizaram o momento de encontro dentro da sala de aula para definir alguns ajustes antes da gravação. Os alunos foram com os figurinos que Carlos havia solicitado. E eu havia levado a câmera de filmagem e o tripé do PPE para a gravação e, antes de que os alunos iniciassem a gravação, mostro ao diretor e ao diretor de fotografia como eles podem operar aqueles instrumentos. (AUTONARRATIVA 04 de 2017/2).

Neste dia, a aula havia sido dedicada à primeira diária de gravação das duas equipes. No entanto, quatro alunos de uma equipe faltaram, entre eles Tati e Carlos, os atores que fariam os personagens principais do filme.

[...]

Para solucionar o problema, sugiro que esses alunos do outro grupo auxiliassem o Grupo Chinês nas gravações. Quando dou essa sugestão, os próprios alunos do Grupo Chinês sugerem que os alunos do outro grupo sejam figurantes em uma cena. Então, a diretora Jade organiza os alunos figurantes e as alunas protagonistas da cena que será gravada na sala de aula. A diretora também me convida a participar como figurante. (AUTONARRATIVA 10, de 2017/2).

Tento mostrar que posso ajudá-los e começo fazendo isso no momento da montagem do cenário, quando eu também carrego cadeiras e mesas junto com os alunos do grupo. Os alunos começam a gravar e, quando fazem uma pausa, aviso que preciso ir acompanhar um pouco a diária do Grupo Chinês. (AUTONARRATIVA 11, de 2017/2).

Os alunos desse grupo gravam apenas essa cena nesse dia. O outro grupo grava uma cena externa, a qual eu acompanho, enquanto Brenda segue orientando esse grupo de alunos. A cena das meninas do outro grupo não tem falas, trata-se de uma cena onde elas se abraçam em meio a um momento de tristeza. Eu chamo atenção das meninas para o clima, pois havia bastante neblina, o que contribuía para a composição da fotografia da cena melancólica. (AUTONARRATIVA 12, de 2018).

Os alunos se engajaram a trazer o figurino e maquiagem combinados e foram com as falas decoradas para a gravação. Percebo que as atrizes principais estavam eufóricas e ansiosas. Eu levo uma claquete, os alunos ficam felizes e surpresos, não esperavam que teriam uma para a gravação. Começo a explicar como deve funcionar o uso da claquete.

[...]

Oriento os alunos a como operar a claquete, digo que essa deve ser uma função da assistente de direção, função desempenhada por Luciana, e que ela deve tomar nota do número da cena, número da tomada e minutos e segundo gravados e anotar tudo isso em um papel. Isso facilita na hora da montagem. Também oriento que ela deve posicionar a claquete na frente da câmera e dizer o número da cena e o número da tomada, toda a vez que uma cena começar novamente, mesmo que talvez essa cena seja inutilizada depois, ela deve seguir a ordem das tomadas. Digo que eles podem dizer “cena” e “tomada” ou “take” e que, em português dizemos ambos, mas que pronunciamos “teiki”. Os alunos acham engraçado o fato de eu forçar a pronúncia e dizem que preferem usar “tomada”.

São gravadas várias tomadas, a equipe muda de lugar várias vezes para a realização dos planos desejados. Na última tomada, a equipe posiciona Kelly em uma das mesas, como figurante e pede que eu também me posicione na outra mesa como figurante. Eles querem um café com mais pessoas, não só as atrizes que estão atuando. Luciana é uma atenta assistente de direção e diz que Letícia não pode aparecer, pois é atriz na outra cena. Os demais estão envolvidos com suas funções na equipe.

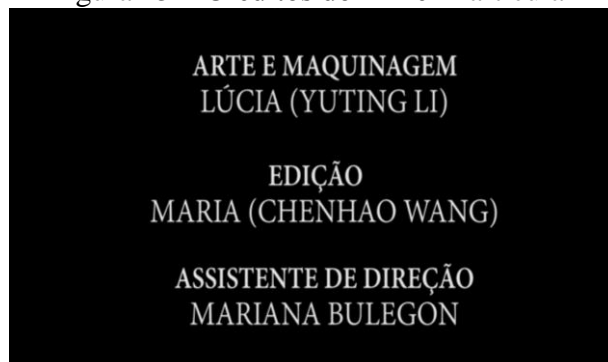
Eu atuo como figurante. Posiciono-me na mesa escolhida pelo diretor e fico lá até terminarem de gravar. Essa é a última cena gravada no dia, após isso, termina as gravações daquela diária. Eu ensino a gíria “temos” que funciona no mundo das gravações para mostrar que estão finalizadas as gravações da diária.

[...]

No início, as atrizes estão um pouco tímidas. Ana esclarece constantemente comigo como ela deve atuar. Eu sempre tento perguntar se o diretor tem alguma sugestão antes de dar a minha opinião. Sou constantemente consultada a respeito da atuação. Fico em dúvida se devo ou não me colocar tão presente na produção do filme, mas opto por participar ativamente, sempre que solicitada. Se não sou solicitada, apenas observo e avalio como professora. Quando sou solicitada ajudo com a interpretação. (AUTONARRATIVA 10).

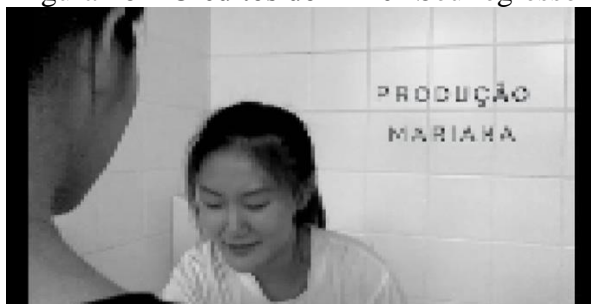
Observamos que todos esses momentos são negociados durante a produção do filme, quando ajudo o grupo a desempenhar papéis e organizar as cenas. Há diversos outros momentos que as interações com os alunos proporcionam o contato entre minha subjetividade e experiência com a dos alunos, quando auxilio emprestando minhas roupas para a composição do figurino, orientando com recursos linguísticos e discursivos a comporem as falas dos personagens, quando oriento em diversas escolhas e negociações acerca da concepção da linguagem cinematográfica, bem como de sua produção. Os momentos de interação destacados nas autonarrativas acima ilustram o deslocamento da posição de uma professora observadora para uma professora participante do projeto cinematográfico incentivado por ela. Para mais, também destaco nesta subseção a menção que considero ser em forma de homenagem, ou agradecimento que alguns alunos me fazem, ao me inserir de alguma forma nos créditos de seus filmes:

Figura 15 – Créditos do filme “Partícula”



Fonte: Conexão PPE⁴¹.

Figura 16 – Créditos do filme “Seu regresso”



Fonte: Conexão PPE⁴².

Acredito que o cinema seja uma oportunidade para deslocamento de subjetividades e de posições pré-estabelecidas (BERGALA, 2008; MARTINS, 2015), tanto em momento de visualização do cinema, quanto da passagem ao ato (BERGALA, 2008). A potência do cinema e a força da imagem como relação de alteridade pode ser vivenciada no cinema como produto e como processo de produção, deslocando professores e alunos de lugares consolidados em favor de uma mesma produção, negociando sentidos a serem produzidos na e pela arte cinematográfica.

5.5 A produção do curta pelos alunos

Nesta última subseção me dedico a analisar de que forma ocorreu a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema na produção do curta pelos alunos. Para mais, também será possível observar a produção cinematográfica como um trabalho que envolve muitas vozes para sua negociação de sentidos, observando o caráter polifônico

⁴¹ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

⁴² Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

e dialógico (BAKHTIN, 2017a.; BAKHTIN, 2017b), uma vez que essas produções são respostas a enunciados anteriores, tais como filmes assistidos, objetos observados, discursos vividos entre os grupos, além de serem negociadas entre muitas vozes que compõem as equipes cinematográficas (GONÇALVES; ROCHA, 2011) – os grupos dos alunos.

Para realizar este empreito, início elaborando uma análise dos curtas produzidos pelos alunos, disponibilizados no blog do Programa de Português para Estrangeiros⁴³, Conexão PPE, e no canal do You Tube do curso⁴⁴, ppefilmes. Após a análise dos curtas, destaco autonarrativas relevantes para compor a análise dos dados de acordo com o que se busca analisar nesta última subseção. Iniciaremos analisando os curtas respeitando a ordem em que foram produzidos: 2017/1; 2017/2; 2018/1 e 2019/1.

5.5.1 Análise do curta *Paraíso*

Ao analisar o curta “**Paraíso**” é possível perceber a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema atravessada pela vivência dos alunos no Brasil, em Porto Alegre e no PPE, de modo que, em muitas falas, cenas, escolhas de cenários e diálogos há interlocução com questões culturais aprendidas e apreendidas pelos alunos. O filme trata de uma proposta de lições de vida saudável, bons relacionamentos e felicidade, como uma proposição de diversas dicas de como ser bem-sucedido com a família, amores e vida pessoal.

Para mostrar as cenas em que a personagem Sara é beneficiada com uma oportunidade de viver novamente algum momento marcante e definitivo de sua vida, os alunos utilizam, na edição, um efeito “rebobinar” em branco e preto, que atribui este sentido intencionado, em interlocução com o título do filme e as cartelas iniciais e finais, que buscam mostrar – através de legendas em português e inglês – o quanto as escolhas que fazemos podem mudar radicalmente nossa vida. O filme conta com três momentos, como se fossem três histórias diferentes da mesma personagem, sempre com uma *segunda chance* de escolher algo que ajuste o erro cometido no passado.

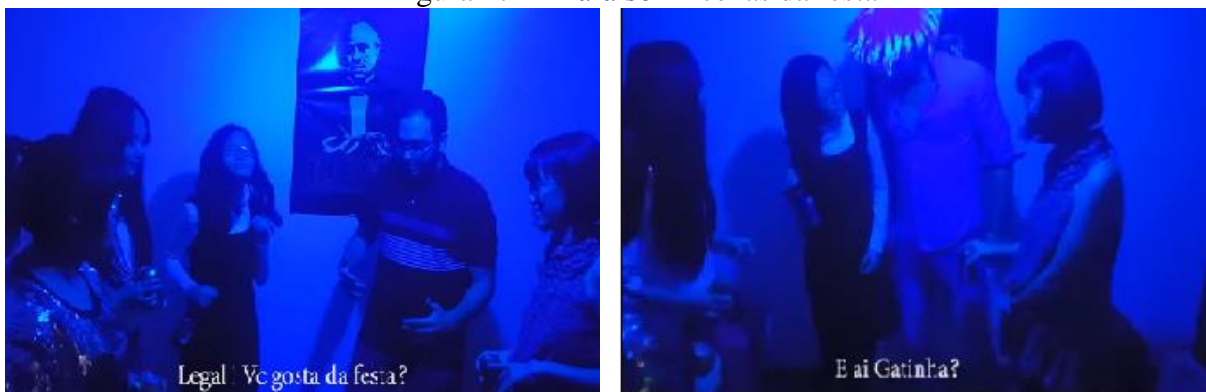
Com relação à direção de arte, é possível perceber que os alunos pensaram bastante nos figurinos, cenários, elementos de cena e maquiagem, bem como na direção de fotografia. Destacamos a cena da discoteca, que foi gravada na casa de um aluno,

⁴³ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/2020/01/21/curtas-metragens/>

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCmkDXMrRfOnyDObfI0UDIhA>

mas com uma excelente fotografia e trabalho de arte que compõe muito bem o cenário de uma discoteca. Também é interessante perceber que, nessa cena, há um cartaz do filme *O Poderoso Chefão*, em interlocução com o tema da disciplina e homenagem ao grande clássico.

Figura 17 – “Paraíso” – cenas da festa



Fonte: Conexão PPE⁴⁵.

Após esse momento, o cenário da casa é composto por uma bandeira do Grêmio, latas de cerveja espalhadas e o personagem vestindo uma camiseta do time, usando a mesma peruca da cena anterior. Essa construção cenográfica mostra diversas referências importantes: 1) as latas de cerveja compondo o cenário, mostrando que se trata de um ambiente de alcoolismo; 2) a peruca sendo usada novamente, o que indica que o personagem não mudou; 3) a bandeira e camiseta do time de futebol, em interlocução com a descrição feita pela personagem Sara no início da cena, “*teu pai é um malandro*”. A concepção do malandro se vale da noção de arquétipo e de estereótipo (FIELD, 1979) para a construção do personagem, a qual podemos reconhecer quando estamos familiarizados dentro de nosso imaginário cultural e social (Idem). A composição da arte no filme, utilizando todos os elementos mencionados acima, ilustra a caracterização do personagem malandro.

Figura 18 – “Paraíso” – cena discussão entre o casal

⁴⁵ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.



Fonte: Conexão PPE.

Com relação às falas, ouvimos, nos diálogos, expressões como “bah” “guria”, alguns palavrões, cantadas (escolhidas em sala de aula a partir de uma pesquisa, mas recontextualizadas e adaptadas ao contexto dos alunos) e o nome Mauricio, escolhido tendo em vista uma característica do personagem: mauricinho. Percebemos que o elenco teve um trabalho de fôlego para decorar e desempenhar todas as falas, ocupando lugares sociais bem diferentes do previsto em diversos momentos em sala de aula.

Percebemos que o filme é leve e mostra as lições de vida com muito bom humor. É possível notar que os alunos se divertiram ao passar seu recado, se expressaram a partir de uma narrativa contada, encenada, produzida e editada com essa atividade.

A proposta do filme leva em conta alguns símbolos e signos da cultura na qual os estudantes estão inseridos (BAKHTIN, 2017b), como a bandeira de um time regional, a construção e representação do estereótipo do malandro, o nome Maurício. É possível analisar a preocupação pela representação sógnica no filme, uma vez que os alunos se dedicam com tanto empenho à direção de arte, trabalhando por meio de um processo criativo e sensível (MARTINS, 2015).

5.5.2 Análise do curta *Partícula*

Ao analisar “**Partícula**”, percebemos os alunos se apropriando da oportunidade de construir uma narrativa fílmica para a elaboração de sua criativa história. Primeiramente, faz-se necessário mencionar que o engajamento dos alunos com sua produção é notório já na atuação do elenco, nas escolhas dos planos, enquadramentos, trilha sonora e edição. Avançando em termos de conhecimentos adquiridos ao longo do semestre, os alunos demonstram compromisso com a obra, para além de apenas cumprir com uma tarefa final.

O filme é iniciado por um plano médio que mostra o personagem Douglas sentado no chão escrevendo em um papel. Um *raccord* mostra, a partir de um plano detalhe que, nesse papel, o personagem estava resolvendo um sudoku. Já nessas cenas iniciais, a trilha sonora embala o clima de mistério, com uma música instrumental que também parece *fragmentada*. Em seguida, uma sequência trabalhada com *raccord* de olhar mostra a personagem Mestre observando o garoto. Os efeitos de transição são muito bem construídos nessa sequência, compondo, com vários *fragmentos*, a apresentação do curta que se dá no primeiro diálogo entre os personagens: “— *Por que você está sozinho aqui?*” “— *Porque eu não tenho casa. Sou órfão.*” “— *Então vá comigo. Tenho alimento e quarto para você.*” “— *Mas, quem é você?*” “— *Você vai saber um dia.*”.

Figura 19 – “Partícula” – primeiras cenas



Fonte: Conexão PPE⁴⁶.

Assim, inicia-se o segundo ato do filme, no qual Douglas dá início à vida na base da personagem “Mestre”, que tem por objetivo realizar missões envolvendo assassinatos. Logo na chegada de Douglas, ele observa, por meio de um plano geral, a personagem Jéssica, que chama a sua atenção desde o primeiro olhar. Até aquele momento, Douglas não tinha nada a perder, ao contrário, ainda ganharia *comida e quarto* e, portanto, aceita a oferta.

A cena seguinte mostra o personagem subindo uma escada. Nesse momento da obra, observamos a relação entre o verbal e não-verbal (BAKHTIN, 2017a), embalados por uma trilha sonora com tom de mistério. Ao subir a escadaria, Douglas ascende no papel de assassino, indo ao encontro de sua primeira missão. Um *contra-plongé* mostra o ponto final do primeiro lance de escadas, colocando o ponto de saída do personagem sob uma perspectiva inferior ao ponto de chegada. A câmera acompanha o crescimento

⁴⁶ Disponível em: Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

do personagem ao subir a escada, colocando em um em um *plongé* quando ele está subindo e, na metade de seu percurso, um plano mais fechado, quase em detalhe, mostra as artimanhas desenvolvidas pelo personagem para realizar seu objetivo, ao pegar discretamente um bilhete da mão de uma possível parceira de crime, agora, mostrado sob um ângulo normal. Um *contra-plongé* finaliza mostrando que agora ele está em ascensão. Chegou onde queria.

Figura 20 – “Partícula” – planos em *plongé* e *contra-plongé*



Fonte: Conexão PPE⁴⁷.

Douglas se depara com seu primeiro objetivo, obtendo sucesso em sua primeira missão. De forma articulosa e silenciosa, ele tem sua primeira vítima. A partir desse momento, mudam a iluminação e a trilha sonora, com o objetivo de transmitir outro lado de nosso personagem fragmentado. Douglas está apaixonado por Jéssica, decidindo desistir da vida bandida à qual havia se submetido para ter onde dormir e comer. Os dois decidem fugir juntos da situação e levar uma vida “*muito normal*”, segundo seus diálogos.

Para a surpresa do casal, os crimes seguem acontecendo na cidade. Douglas agora passa a investigar esses crimes, ele quer usar o que sabe para impedir que novos crimes sigam acontecendo. No entanto, o mistério a respeito desses crimes apenas gera cada vez mais dúvidas e menos certezas.

No âmbito das surpresas, Douglas assume sua segunda personalidade em uma cena em que o casal está assistindo televisão, seguindo sua vida “*muito normal*”. A fotografia escurecida, os efeitos visuais elaborados na transição acompanham a mudança de nosso herói, assumindo sua segunda personalidade: um assassino.

Vestindo sua jaqueta vermelha, Douglas obtém mais duas vítimas e, surpreendentemente, uma delas é seu grande amor. Assumindo de forma inconsciente sua personalidade assassina, Douglas põe fim à felicidade e vida normal de sua outra

⁴⁷ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

personalidade, que, a partir de agora, sofre a perda de sua mulher e segue incessantemente perturbado para encontrar o responsável por esses crimes.

Para resolver o mistério, Douglas precisa matar mais uma pessoa. Uma chamada telefônica desconhecida envia um recado: para conhecer o assassino de sua esposa, ele terá de matar mais uma pessoa. Ao concluir esta última missão, o personagem descobre, a partir de uma epifania durante um diálogo consigo mesmo, refletindo acerca de tudo o que ocorreu e, metaforicamente, com o uso não verbal da linguagem, refletindo sua imagem no espelho, a quem ele interroga, responde, debate e, ao perceber que sua vida já não tem solução, ele decide fazer de si mesmo sua última vítima e acabar com esse tormento, afirmando à sua imagem no espelho que irá presentear-lo e que esse presente irá uni-los.

Figura 21 – Cena do reflexo de Douglas



Fonte: Conexão PPE⁴⁸.

O curta é finalizado com a morte do protagonista. Após os créditos, Douglas ressurgue em um abrir de olhos, despertando alguma de suas personalidades de sua mente fragmentada.

Nesse curta, podemos ver os alunos produzindo uma narrativa criativa, permeada de muitos elementos não-verbais, signos escolhidos para a construção composicional que corresponde ao conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2017a) selecionados para a linguagem do curta: um filme de terror. Para ser reconhecido dentro do gênero que buscam trabalhar, os alunos se engajam na escolha de imagens, sons e símbolos (NUNES, 2006) para sua produção artística e cinematográfica. Como uma equipe interdisciplinar (XAVIER, 2008a; XAVIER, 2008b), percebe-se que há um grande empenho de vários núcleos que compõem a equipe, realizando uma produção polissêmica (GONÇALVES; ROCHA, 2011), unindo diversas vozes para a produção dessa narrativa. Outro elemento que chama atenção no curta é a montagem. Ao realizar

⁴⁸ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

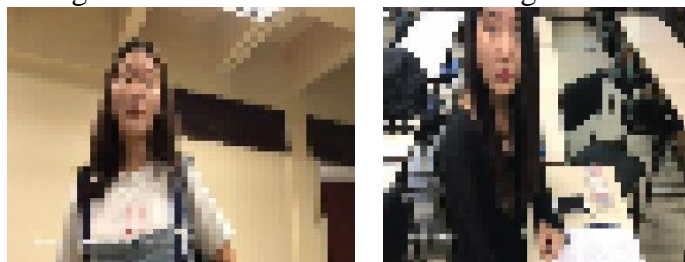
diversos efeitos de transição e justaposição (EISENSTEIN, 2002a) os alunos imprimem outros significados a sua obra. Eisenstein (2002a) defende que o grande diferencial entre o cinema e o teatro está na montagem. Como um dos teóricos percursores acerca da montagem, Eisenstein (2002a) também afirma que é na montagem que se faz o filme. Neste filme, o que o destaca é, de fato, o trabalho realizado com a montagem para expressar os delírios e pensamentos na mente do protagonista, o que só poderia ser realizado, dessa forma, por meio de um dedicado trabalho de montagem.

5.5.3 Análise do curta *Seu regresso*

O curta explora uma temática atual que assola muitos ambientes escolares: o bullying. Interpretado pelas alunas Fernanda e Helena, muito amigas durante o curso, o filme conta a história de uma garota que era vítima e outra que era autora das práticas de bullying. A relação entre as duas personagens é complicada, permeada de falta de respeito e compreensão. Logo no início do filme, vemos Alice, personagem interpretada pela aluna Helena, queixando-se a um amigo em uma conversa on-line, onde ela conta que Andressa, personagem de Fernanda, a fez sofrer novamente e decide conversar com ela para esclarecer os conflitos entre as duas.

A partir de um *plongé* e um *contra-plongé*, o filme mostra Alice em uma posição superior a Andressa, no momento em que aquela decide mudar a situação entre as duas e vai conversar com sua colega. Andressa se mostra confusa com a atitude de Alice, que sempre foi submissa a seus atos maldosos, e se nega conversar naquele momento, dizendo para deixar para o final da aula. A vilã, que sempre se sentiu superior, é retratada logo no início do filme sob um *contra-plongé*, mostrando que, ao contrário do que ela sente, não é essa a posição que ela ocupa.

Figura 22 – Cenas iniciais de “Seu regresso”



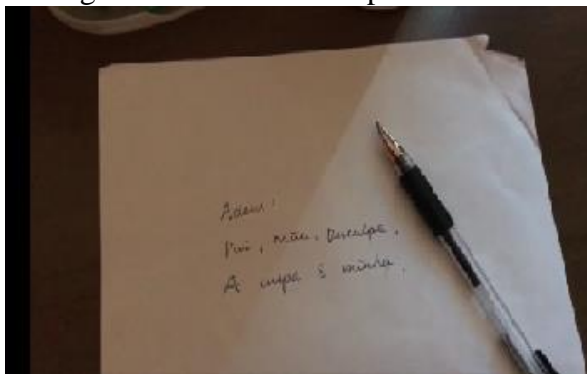
Fonte: Conexão PPE⁴⁹.

⁴⁹ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

Após essa cena, o filme mostra Alice saindo para atender seu telefone e a vilã se aproveitando desse instante para novamente fazê-la sofrer, jogando seus materiais no chão. Falando um palavrão e com uma expressão sempre fechada, Andressa mostra que tem muito ódio dentro dela. Alice retorna e junta suas coisas, a trilha sonora é precisa neste momento, inserindo uma música de tom triste enquanto a personagem vive essa cena. Ao final, também inserem um efeito câmera lenta que exhibe com clareza o sentido de melancolia e tristeza que vive a personagem.

O desfecho está traçado desde o início do filme, quando são exibidas algumas das principais cenas na abertura: Alice comete suicídio. Um plano detalhe mostra o bilhete deixado aos seus pais, com a frase “*Mãe, pai, me desculpe. É tudo culpa minha*”, elucidando a trajetória de sofrimento e depressão que termina naquele momento.

Figura 23 – Carta de despedida



Fonte: Conexão PPE⁵⁰.

O filme segue contando o arco da personagem Andressa, que se vê atormentada por uma suposta presença de Alice, sentindo sua consciência perturbada, tendo a impressão de que está convivendo com o espírito de sua falecida rival. Neste momento, vemos outras personagens, outras colegas do grupo, encenando diálogos com Andressa. As colegas e amigas a deixam sozinha, não entendendo suas atitudes. Ao final, o filme esclarece que agora era Andressa quem sofria certo tipo de tortura psicológica e ela acaba no hospício.

O filme usa planos, sons, efeitos de edição como imagem em preto e branco e gravação em câmera lenta, bem como o efeito dos *foley* e de trilha sonora para expressar sentimentos e sentidos que não precisam, muitas vezes, serem ditos, mas vistos e experimentados a partir das escolhas feitas por meio da linguagem não verbal, utilizada pelos alunos para contar a história. O uso de legendas é muito adequado às falas dos

⁵⁰ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

personagens, ficando claro para o público falante de português, o que facilitou a compreensão dos colegas que assistiram.

A arte do filme é realizada de forma previsível, trabalhando com uma personagem vilã sofisticada e uma mocinha simples, abusando de clichês e sentidos pré-estabelecidos, mas que funcionam muito bem nessa obra. Após a morte da personagem Alice, vemos Andressa sempre vestida de preto, mostrando seu luto e seu lado *dark* agora também visto de todos os ângulos.

Acredito que a temática escolhida pelos alunos não tenha sido vivenciada em sala de aula, nem como uma experiência vivida por eles, nem mesmo como problemática trazida a partir das discussões mobilizadas por textos e filmes escolhidos para as tarefas. O grupo utilizou a oportunidade de contar uma narrativa em forma de filme, dando vida a personagens que, talvez não conheçam, mas que fazem parte, infelizmente, de muitas histórias vividas por diversos alunos ao redor do mundo. O final escolhido para a personagem vilã foi a forma que eles encontraram, a partir de suas discussões, de mostrar ao público o que deve acontecer com quem pratica bullying, na visão deles.

Como todo enunciado é prenhe de respostas (BAKHTIN, 2017a) este filme pode ser entendido como uma resposta a algo que os alunos viram ou viveram e, para tanto, usam da relação com uma experiência de alteridade (BERGALA, 2008) para estabelecer-se na e pela linguagem cinematográfica. Também se destacam, nesse curta, os signos utilizados, tais como: figurinos, planos e ângulos, o que dialoga, de forma não-verbal (BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN, 2017b) e artística (MARTINS, 2015; NUNES, 2006) com a linguagem que propõem (MARTIN, 2002).

5.5.4 Análise do curta *Vínculo*

Uma tarde de sol, em um lugar amplo, aberto e com muito verde, cinco amigos se encontram para fazer um piquenique. O clima descontraído, amigável e alegre é representado pela toalha de cor rosa e pela primeira fala do filme “*Lea, coloca uma música animada*”. A personagem escolhe embalar os amigos ao som de um estilo de música animada muito conhecida no Brasil: funk.

O personagem de Carlos é o único que consome bebida alcoólica na ocasião, além de ser o único que retorna sozinho quando o piquenique termina. Tati é quem fica responsável por recolher a toalha e, nesse momento, um efeito câmera lenta acompanha

os passos da personagem, mudando o tom animado, levando-nos a acompanhar de forma detalhada os próximos passos do filme.

A cena seguinte se passa em uma delegacia. Cinco personagens são interrogados a respeito da morte de Carlos, acerca da qual quatro ficam sabendo naquele instante, pois um deles é o responsável pelo crime, por isso estão sendo interrogados pelo delegado. O caso é facilmente desvendado ao considerar que Carlos foi envenenado por um de seus companheiros de piquenique, ao inserir algum conteúdo em seu copo. O delegado descobre que a assassina é Tati. Ela assume que matou Carlos por raiva, dor ao revelar que estava grávida dele e receber sua incompreensão e insensibilidade em troca. Carlos não se importa com a gravidez e termina com ela, o que, sem saber, causa a sua própria morte e a prisão de Tati.

O filme é permeado por discursos verbais, quase não conta com discursos não verbais, utilização de trilha sonora e planos que complementam a leitura do filme de modo que se perceba sem que precise ser dito. Segundo Bakhtin (2017a; 2017b) signos são verbais e não-verbais, no entanto, o filme conta com a possibilidade de ser uma linguagem que pode ser realizada com outras formas de dizer, além das palavras (MARTIN, 2002). Entendo que os alunos possam ter se apropriado pouco da linguagem cinematográfica, tendo em vista que não utilizam tanto, em comparação com outros colegas e outros produtos finais.

Partimos para a análise dos dados correspondentes ao semestre **2018/1**. Destacamos inicialmente duas autonarrativas que sinalizam trechos vivenciados com os alunos e professoras no momento da produção dos curtas.

Durante a aula, os alunos dos dois grupos que compareceram puderam realizar a gravação de uma cena. Bel era a diretora e assumia a função demonstrando desenvoltura, compromisso e engajamento. “Fale mais naturalmente”, “você está preocupado, não pode sorrir assim”. Em um momento, o ator Lucas pergunta para mim e para Brenda sobre uma cena, nós dizemos que é à Bel que ele deve perguntar e eu brinco com uma fala do filme, dizendo “é o mundo do feminismo”. (AUTONARRATIVA 12, de 2018).

Os grupos se dividiram para editar os filmes com o material que já tinham, alguns gravavam áudio para a edição, outros escolhiam músicas para a trilha sonora. Brenda havia planejado instruí-los sobre edição e montagem, utilizando o aplicativo Windows Movie Maker, mas não foi necessário, pois os alunos que estavam realizando montagem e edição tinham programas bem superiores a esse e disseram que não precisavam de instrução para a tarefa. Assim, a

aula se tornou uma ilha de montagem protagonizada pelos alunos.
(AUTONARRATIVA 13, de 2018).

De acordo com os trechos destacados, os conhecimentos prévios dos alunos acerca da linguagem cinematográfica foram fundamentais para que as tarefas e produções fossem desempenhadas desse modo. Os alunos buscam, com a produção, expressar-se através da arte cinematográfica para colocar em tela seus discursos, relativos a seus sentimentos. Passemos a analisar dois dos curtas produzidos.

5.5.5 Análise do documentário *Nossas iguarias*

O filme de 3'13'' apresenta um tema conhecido e apreciado pelos alunos responsáveis por sua produção: a culinária chinesa. Com o intuito de explorar o tema, o grupo escolhe o restaurante Cheung Lung, situado na cidade de Porto Alegre, como cenário e ambiente de investigação do documentário.

Uma narração em *voice over* é feita pela aluna Isis, iniciando a abertura do filme: “*Como estudantes chineses, as pessoas sempre nos perguntam se nós sentimos falta de alguma coisa da China. E nós respondemos: a comida chinesa*”. Nesse momento, o filme mostra um plano médio da entrada do restaurante e corta para um plano aberto que mostra a parte interna do estabelecimento, realizando muito bem a ambientação do filme. Após essa parte, há um outro corte novamente para a entrada do restaurante, mostrando, dessa vez, a escada localizada na entrada. Exibida através de um plano médio, a cena mostra a aluna Isis subindo as escadas, entrando no restaurante, quando a narração — em sua voz utilizando novamente o *voice over* — diz: “*Hoje viemos a restaurante Cheung Lung, para saber as opiniões dos brasileiros sobre a gastronomia chinesa*”. Mais ou menos pela metade dessa frase, o filme mostra, em um plano geral, a cozinha do restaurante e os trabalhadores nela cozinhando.

Após essa introdução elaborada de forma muito bem contextualizada para o espectador, o filme passa a mostrar entrevistas feitas com consumidores do restaurante. É interessante notar que em alguns momentos, quando os entrevistados falam o nome de algum determinado prato, o filme mostra, em um plano fechado aquele prato no buffet, por meio de um efeito de *raccord* que leva o espectador a visualizar o que está sendo dito na entrevista. Após três entrevistas com consumidores do restaurante, eles entrevistam um dos trabalhadores, buscando mostrar um pouco a respeito da história do local. Nesse momento, o filme mostra o trabalhador através de um plano médio e corta

para o buffet, onde mostra, através de um primeiro plano *contra-plongé*, outro trabalhador repondo a comida.

Figura 24 – Documentário “Nossas iguarias”



Fonte: Conexão PPE⁵¹.

Finalizando, o filme retorna à entrada do restaurante e retoma a voz da narradora Isis, mostrando, através de um plano fechado, o cardápio do dia do restaurante, colocado do lado de fora do estabelecimento, e, logo, cortando novamente para dentro do restaurante, mostrando a fila do buffet, quando a narradora diz: *“Aos fins de semana, as pessoas enchem o restaurante. Tem de esperar na fila para pegar comida. Segundo o empregado daqui, este restaurante já abriu há 30 anos.”*. Cortando novamente para o lado de fora, mostrando agora em um *contra-plongé* a placa de entrada, a narração segue: *“Antes ficava no centro e depois mudou para a Avenida Getúlio Vargas.”* Ao cortar para um plano fechado de um prato sendo servido, a narração diz: *“Seja comida chinesa, ou comida brasileira...”*, uma música instrumental embala as cenas, agora em plano médio, mostrando os clientes se servindo no buffet *“... a gastronomia nos traz o conforto, mas também a nossa saudade de casa.”*, um corte para um plano detalhe que mostra um pote com “biscoitos da sorte” é feito, ao som da música e à voz da narração dizendo *“...e a curiosidade do mundo exterior”*. Os alunos finalizam com um *stopmotion* que mostra uma cena dos clientes se servindo no buffet.

Os alunos se estabelecem na linguagem, através do discurso documental, vendo nisso uma oportunidade para contar algo que encontraram e se identificaram na cidade em que estão vivendo. É possível perceber a narração acompanhando a escolha dos planos, de modo que a história seja contada de forma multimodal (ROJO, 2009). A técnica utilizada mostra que os alunos já sabem um pouco a respeito da linguagem cinematográfica, colocando em prática novamente nesse semestre, em que estavam cursando pela segunda vez o Prática Cinematográfica.

⁵¹ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

Buscando explorar conceitos que tiveram contato, os alunos utilizam tanto da experiência, quanto da notícia para compor sua obra, bem como do *stopmotion*, em diálogo com todas as aulas que tiveram até este encontro. Também esta é uma possibilidade de ver que os alunos entendem e sabem fazer montagem, conceito que viria a ser explicado em aulas posteriores, mas que eles já tinham conhecimento também do semestre anterior.

De forma sutil e provida de significados (BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN, 2017b), os planos acompanham a narrativa na montagem, contando a história na voz da aluna Isis, que profere em *voice over* muitas vozes de seus colegas chineses em seu discurso, buscando e conseguindo dar seu recado: sentimos saudade da comida chinesa.

5.5.6 Análise do curta *Cotidiano*

“*Meu nome é Augusto. Sou homem comum. Vivo uma vida simples e monótona neste mundo onde as mulheres controlam a ordem da sociedade.*”. A frase *voice over* apresenta o protagonista, bem como o contexto do filme: a vida cotidiana de um homem que vive em uma sociedade ao contrário da que vivemos, uma sociedade matriarcal. O filme é dirigido por uma das colegas do grupo, composto por apenas dois homens, que desempenham papéis de homens submissos que buscam mudar suas vidas através do trabalho.

O filme se vale de diversos discursos comuns do patriarcado, como “*se você for trabalhar, quem vai cuidar da casa?*”, “*Mas você não precisa trabalhar, você é tão bonito.*” O protagonista Augusto, interpretado por Antônio, explora o contexto de um casamento no qual ele se sente infeliz por não poder tomar decisões, tendo em vista a falta de suporte de sua esposa, que o prefere cuidando da casa. Augusto também se depara com a falta de espaços para ele na sociedade, majoritariamente comandada por mulheres, pois não há emprego para Augusto. Em outro momento, ao conversar com sua amiga Ana (Bel), com quem busca um conselho e incentivo, é assediado por ela.

Ao final do filme, Augusto desperta de seu sonho. O filme mostra através de um efeito de transição de montagem que Augusto viveu um pesadelo — o pesadelo que vivem as mulheres. A penúltima cena mostra a esposa de Augusto na cozinha, desta vez é ela quem prepara o chá. Ao final, percebemos que o personagem completa sua trajetória de aprendizagem, tendo uma atitude compreensiva com sua esposa.

Os alunos construíram a narrativa articulando linguagem, discurso, arte e cinema, de modo que iniciaram um debate que não foi feito em nossa sala de aula, mas que poderia ter sido realizado na experiência nos alunos no Brasil, bem como em outros cursos do PPE. É interessante notar que o tema feminismo não é tão discutido na China, segundo relatos dos próprios alunos e, ainda assim, os alunos se interessaram pelo tema a ponto de propor a discussão em sua produção final, sendo *plasticamente representada* (EISENSTEIN, 2002a) uma sociedade matriarcal, para que os homens possam tentar estabelecer uma relação de experiência e alteridade (BERGALA, 2008) – com o filme e com esses discursos.

A construção do personagem de Augusto perpassa por uma trajetória de um personagem que precisa aprender e aprende (FIELD, 1979), o que proporciona uma certa noção de “final feliz”, ou “moral da história”, como conclusão do curta. Os planos e enquadramentos utilizados pelos alunos não exploram de forma tão representativa e significativa a linguagem não-verbal, de modo que o filme conta com muitos planos fechados e planos médios e ângulo normal (MARTIN, 2003). Os alunos não escolhem uma trilha sonora representativa, realizando o filme com bastantes diálogos providos de diversos discursos machistas “ao contrário”, uma adaptação, apropriação e resposta (BAKHTIN, 2017a) muito bem realizada dos discursos que assolam nossa sociedade.

Procederemos agora à análise dos dados do último semestre – **2019/01**. Apreciaremos algumas autonarrativas que compõem a análise desses dados e, em seguida, passaremos à análise do curta.

Seguindo a organização da aula, os alunos decidem deixar o casting para a aula seguinte e decidir as outras funções da equipe. João decide ser o diretor, Madalena diz que pode fazer edição e montagem, mas que precisa de ajuda. Kelly diz que pode ajudar Madalena. Luciana diz que quer ser assistente de direção. Patrícia diz que pode assinar como roteirista. Letícia diz que pode ser responsável pelo figurino. Ana diz que também pode se responsabilizar pela direção de arte e maquiagem. Carla diz que pode trabalhar como produtora e ajudar a divulgar o filme. Eu passo uma folha com as funções para que os alunos escrevam seus nomes em cada uma das funções e quais atividades eles devem desenvolver durante a produção do filme. Enquanto isso, os alunos se dividem em duplas e se organizam para escrever uma cena por dupla, seguindo as orientações de Madalena, que inventou a história. (AUTONARRATIVA 8, de 2019/1).

A cena da conversa entre a Professora e Jéssica tem várias tomadas. Madalena grava diversos planos da cena. Como é uma conversa, a aluna tem a ideia de gravar a partir da perspectiva de cada uma das

personagens, além de gravar um plano mais fechado da mochila de Jéssica e um plano mais aberto de Jéssica saindo da sala de aula.

As atrizes estão nervosas, esquecem as falas e erram um pouco. Com o tempo e com o clima amigável, elas se sentem mais confortáveis e já não erram tanto e acabam se divertindo muito. Após a gravação dessa cena, que leva cerca de 40 minutos, passamos para a gravação da cena em que Jéssica sai da sala de aula.

[...]

Os alunos já estão mais familiarizados com o set, percebo que o clima está mais amigável e divertido entre eles. Iniciamos pela gravação da cena com Carla e Marina, a cena da briga entre mãe e filha. João diz que prefere iniciar por essa cena, pois precisará da luz do dia. Os alunos têm cuidado com o figurino, escolhendo roupas de inverno para essa cena e roupas de verão para as demais cenas. (AUTONARRATIVA 11, de 2019/1).

As primeiras tomadas iniciam com uma dificuldade de a atriz Marina entender o momento em que ela deve abrir a porta, movimento que faz no início da cena. Ela acaba entrando muito tempo depois. Eu digo que João deve falar “ação” bem mais alto, para que ela possa escutar do outro lado da porta. Também digo que Madalena pode editar essa parte, cortar a cena para que não fique tanto tempo uma porta aparecendo, sem que ninguém entre por ela. (AUTONARRATIVA 11, de 2019/1).

Seguimos para a gravação da cena em que Jéssica está em Florianópolis, escrevendo sobre sua rotina, escrevendo para sua mãe e pensando em sua vida. Para essa cena, a atriz precisa trocar de figurino. Ela testa o figurino algumas vezes e mostra a toda a equipe. Enquanto ela faz as provas de figurino, Madalena realiza alguns planos detalhes de alguns objetos do cenário, ela me diz que depois vai inserir na montagem.

Aula dedicada a edição e montagem. Dessa vez, não levo um professor especialista em edição e montagem. Eu mesma dou orientações às alunas Madalena e Kelly, que estão realizando a montagem e a edição. A turma se divide em duplas. Madalena e Kelly realizam a montagem, Carla e Letícia escolhem a trilha sonora. As atrizes gravam os áudios necessários para a gravação. Luciana e Patrícia escrevem a sinopse do filme. João escreve a ficha técnica. (AUTONARRATIVA 12).

Madalena me envia o filme por e-mail no mesmo dia. Envio o feedback com sugestões de alterações na edição. Peço que ela mude os tipos de corte, pois quase todos os cortes de uma cena para a outra são fade in ou fade out, o que dá um efeito de continuidade que não combina com todas as cenas em que foi utilizado. Digo a ela que seria melhor utilizar não utilizar este efeito de transição nas cenas de conversa que foram gravadas com raccord e cut away, é melhor usar a transição simples. Também digo que ela deve adicionar os créditos no final, pois ela não havia adicionado. Além disso, alerta que a última cena terminou de forma muito rápida, digo que, nesse momento é possível e interessante ela inserir algum efeito de transição, já que é o final do filme e não tem uma cena com uma finalização bem marcada. O expectador pode ficar esperando novas cenas com este tipo de corte no final, já o fade out poderia resolver

essa questão. Madalena insere um efeito de câmera lenta e desfocado no final. Fica lindo!

Madalena realiza as alterações sugeridas por mim e envia novamente o filme por e-mail. Digo a ela que o filme agora está pronto e que ela pode enviar aos colegas. Ela envia no grupo do WhatsApp. Os colegas aprovam. (AUTONARRATIVA 14, de 2019/1).

A partir dos dados levantados, é possível analisar a recepção e apropriação dos conceitos elucidados ao longo da disciplina e também explorar questões de identificação com o curso, como o caso das meninas que decidiram prontamente ser as atrizes do filme e todas as outras funções da equipe que seguem sendo eleitas pelo grupo. Os alunos compreendem suas responsabilidades em cada uma das funções e as realizam até o final da produção do curta, entendendo que se trata de um trabalho interdisciplinar, criativo e artístico (MARTIN, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2012; XAVIER, 2008a).

É possível notar que os filmes assistidos e discutidos nas aulas se refletem na produção do curta (BAKHTIN, 2017a), uma vez que os alunos demonstram ter cuidado ao selecionar figurinos, objetos de cena, planos, escolher uma boa iluminação para compor a fotografia e entendem que não é necessário gravar na ordem em que as cenas aparecem. Podemos perceber também o empenho e dedicação dos alunos, ao ver cenas sendo gravadas em mais de dez tomadas.

Durante a produção, podemos perceber que a professora é solicitada para esclarecer questões linguísticas a respeito de como falar determinada palavra dentro de determinado contexto do filme. Há uma reflexão linguística sendo realizada, nestes momentos, com o objetivo de mostrar determinada interpretação, podendo a professora ajudar em ambos os trabalhos: reflexão linguística e interpretação.

A orientação aos ajustes de montagem foram feitos via mensagens por *WhatsApp*, tendo em vista que as alunas não haviam finalizado os filmes antes da última exibição. Essas orientações funcionam como o processo de reescrita de um texto (BULEGON DA SILVA, 2018), buscando ajustar seu sentido dentro daquilo que se quer dizer.

Ao analisar o curta, podemos destacar, primeiramente, o tema escolhido para a história e a ênfase dada a ela: Mãe e filha vivem um conflito de interesses e intenções por conta da superproteção por parte da mãe e desejo por independência e liberdade vivenciado pela filha. Passemos analisar o curta.

5.5.7 Análise do curta *Vai passar*

Na primeira cena, vemos duas personagens apresentando o conflito na cena do café, Jéssica está contando que não se sente confortável com a pressão da mãe, buscando aconselhar-se com a amiga Lisa, que a orienta a conversar com a professora, como um exemplo de pessoa madura e experiente, que já realizou o sonho que Jéssica busca nesse momento: morar na Austrália. Alguns efeitos de transição na edição do curta parecem confusos nessa cena, não sendo imediatos, acabam demonstrando que a cena talvez não seja no presente. O áudio não está muito regulado, sendo um pouco difícil escutar as atrizes.

A cena seguinte mostra Jéssica e a professora conversando. Percebemos que é nessa personagem que Jéssica busca por incentivo para encarar o novo rumo de sua vida: viajar. Ao voltar para casa, um conflito mais intenso com a mãe provoca a saída de Jéssica, que vai viver em Florianópolis.

Afora o conflito entre mãe e filha, percebemos que a relação entre Jéssica e sua vontade de conhecer o mundo perpassa a vida de todos os alunos envolvidos na produção do curta. Nisso, é possível que durante o processo de produção do curta, muitas impressões pessoais tenham sido colocadas nesse fato importante na vida da personagem e dos alunos: morar e estudar fora, aprender um novo idioma, realizar um sonho, vivenciar outra cultura.

Cabe destacar que o filme *Que horas ela volta?* Aparece como referência não apenas no nome da personagem principal, mas no país escolhido por ela como destino – Austrália, mesmo país de destino do personagem de Fabinho, na trama dirigida por Anna Muylaert. Jéssica não consegue ir à Austrália, mas sim a Florianópolis, por ser mais perto e acessível (para a personagem e para a produção realizada pelos alunos). Nesse ponto, podemos ver os alunos buscando verossimilitude, tendo em vista que não teriam como reproduzir imagens da Austrália. Uma das colegas do grupo tem a ideia de inserir a cidade de Florianópolis no roteiro, aproveitando imagens que já havia gravado em sua viagem à Ilha.

Figura 25 – Florianópolis em “Vai passar”



Fonte: Conexão PPE⁵².

Podemos notar o cuidadoso trabalho realizado acerca dos planos e enquadramentos, principalmente nos planos detalhes que, em muitos momentos, destacam partes importantes da narrativa. Como, por exemplo, o plano detalhe que mostra Jéssica pegando sua mochila para sair da sala de aula, destacando a mochila como um objeto importante para a narrativa, o que remete a viagens, aventuras.

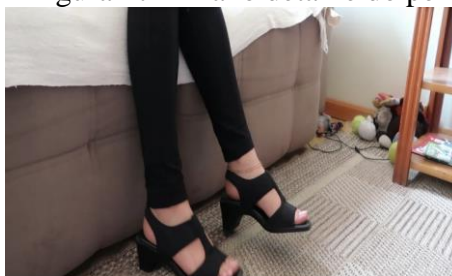
Figura 26 – Plano da mochila



Fonte: Conexão PPE⁵³.

Além desse plano detalhe, também vemos o plano detalhe do pé inquieto da personagem interpretada por Carla – mãe de Jéssica, contando ao espectador um pouco sobre a personalidade da personagem: inquieta, preocupada, ansiosa.

Figura 27 – Plano detalhe do pé



Fonte: Conexão PPE⁵⁴.

⁵² Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

⁵³ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

⁵⁴ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

Quase ao final do filme, acompanhamos a narração em *voice over* da personagem Jéssica, que conta sua trajetória na nova cidade. Acompanhamos a narrativa vendo muitos planos detalhes de seu quarto, complementando a história contada por ela. Ao final, vemos um plano detalhe do calendário, utilizando o efeito *stop motion*, que sugere a passagem do tempo, e, por último, após muitas cenas em que mostram Jéssica escrevendo em seu caderno, vemos um plano detalhe de uma folha em que a personagem escreve o nome do filme: *Amanhã é outro dia!*

Figura 28 – Calendário e caderno



Fonte: Conexão PPE⁵⁵.

Nesse sentido, podemos ver que os planos foram escolhidos pelos alunos de forma muito cuidadosa, sem precisar utilizar falas ou narrativa o tempo todo, contando com a possível percepção do espectador, que irá entender os detalhes cuidadosamente escolhidos por eles por meio do discurso não verbal (BAKHTIN, 2017a; BAKHTIN, 2017b) para compor a narrativa. Simultaneamente, vemos também a trilha sonora escolhida de forma atenta pelos alunos, compondo a narrativa em momentos específicos de forma muito sensível.

Na cena em que Jéssica está arrumando sua mala, a canção de Lisa Stansfield – *Someday (I'm coming back)* acompanha o momento. Na voz da cantora, entendemos que não é uma partida sem volta, mas que a personagem precisava partir naquele momento. Após essa cena, as alunas responsáveis pela trilha sonora encontram o momento perfeito para embalar o filme ao som de um clássico da canção popular brasileira. “*Chega de saudade*”, de Tom Jobin, em uma versão apenas instrumental, acompanha a narração em *voice over* da personagem Jéssica contando seus dias na nova cidade e sua nova decisão: voltar para casa. Para finalizar, esse retorno é marcado pela canção “*Minha vida*”, de Rita Lee, que envolve a cena final das personagens em um

⁵⁵ Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.

fade in, mostrando que a relação entre duas é perpassada por conflitos, mas também por muito amor, carinho e boas lembranças.

Também cabe sinalizar o cuidado com o cenário, figurinos e maquiagem que a direção de arte realizou. Para fazer com que a aluna Carla se parecesse um pouco mais velha, a direção de arte buscou trabalhar com um figurino e maquiagem que possibilitasse essa impressão. O núcleo também acerta ao demonstrar cenas que aconteceram no mesmo dia na narrativa, escolhendo cuidadosamente os mesmos figurinos, penteados e caracterizações para as personagens, mesmo não sendo gravadas no mesmo dia, para realizar de forma assertiva o trabalho de continuidade do filme. Também foram muito ao mostrar Jéssica em Florianópolis com roupas de verão, com outros penteados, e com mais de uma roupa para mostrar que o tempo passou.

O curta relembra, de forma responsiva (BAKHTIN, 2017a), muitos dos elementos trabalhados em aula, seja por textos escritos, tarefas, ou filmes, sendo uma expressão artística e cinematográfica elaborada totalmente em PLA (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018; BERGALA, 2008; MARTINS, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2012), estabelecendo uma relação entre linguagem, discurso, arte e cinema que foi construída a partir de um projeto com a turma. É possível perceber o filme sendo atravessado pelas experiências dos alunos tanto ao longo do curso, quanto no que se refere às experiências anteriores dos alunos.

O uso da linguagem cinematográfica para expressão de uma narrativa em um produto final explora e divulga os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. A partir dessas análises, foi possível perceber que os alunos inserem em seus curtas diversos dos conhecimentos da linguagem cinematográfica como a escrita de um roteiro, seleção de planos e ângulos, seleção de papéis, ensaios e negociações acerca da interpretação dos personagens, tomada de posição diante de uma equipe interdisciplinar, recursos tecnológicos como operação de câmera e montagem, inserção de trilha sonora e seleção de melhores cenas e efeitos de transição na montagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação com a linguagem cinematográfica em aula de PLA é realizada de modo que os alunos observem, analisem, experimentem, leiam, aprendam e vivam a experiência cinematográfica. Por meio de um trabalho artístico, criativo e cultural, os alunos participam de um projeto que envolve a aprendizagem colaborativa, formando uma comunidade de prática que trabalha a favor de uma produção em comum, o que possibilita espaço para muitas negociações de sentidos e subjetividades entre os alunos do grupo e também comigo enquanto professora.

Ao longo dos anos em que realizei essa pesquisa, muito fui questionada por colegas e professores da Linguística Aplicada da UFRGS sobre *por que trabalhar a linguagem cinematográfica em aula de PLA?*, *Por que esse projeto de pesquisa não está na área de estudos em Educação? Ou na Comunicação?* Em resposta a esses questionamentos, percorri caminhos que procuram fundamentar teoricamente o trabalho que venho realizando com cinema desde 2017 no PPE, buscando encontrar teorias que sustentem o lugar da linguagem cinematográfica enquanto linguagem e discurso e que me possibilitassem explicitar a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema como possível de ser estabelecida e justificável em uma aula de PLA.

Por se tratar de um curso organizado como um projeto educacional, que leva em conta o trabalho em grupo realizado em uma turma multinível, transdisciplinar, criativo, artístico e que faz uso de tecnologias e metodologias ativas, entendo que não se configura como uma abordagem muito convencional ou tradicional em relação a outros cursos de PLA discutidos na literatura da área no Brasil. No entanto, considero que a sala de aula de língua(gem) deve ser espaço também para a fruição da criatividade (BERGALA, 2008; MARTINS, 2015; MÖDINGER *et al.*, 2018), para um trabalho a favor do uso-reflexão-uso de multiletramentos (ROJO, 2009) que atravessam nossas práticas sociais no âmbito da linguagem. Considero haver sido possível expor que o curso Prática Cinematográfica trabalha também a favor da formação de espectadores de cinema, tendo em vista todo o percurso trilhado acerca da linguagem cinematográfica, o que os proporciona um olhar atento e sensível a tal linguagem.

Para mais, ao longo de minha trajetória como professora muito me deparei com materiais didáticos que propiciam o contato com textos literários (como crônicas, contos, poesia e canção), o que também se relaciona com a discussão sobre linguagem,

discurso e arte. Entretanto, como expus neste relatório de pesquisa, a abordagem acerca do cinema em aula de PLA não tem recebido ainda muita atenção no âmbito dos estudos em PLA.

Advogo, portanto, por um ensino que envolva também essa linguagem por compreender que, como professores brasileiros, podemos assumir também o lugar de divulgadores de nossas obras artísticas a nossos alunos. Para mais, também entendo que podemos proporcionar espaços para o encontro com práticas que, em muitos casos, podem não vir a acontecer em nenhum outro lugar que não seja a sala de aula (BERGALA, 2008), como as práticas artísticas e cinematográficas. Buscando trabalhar a favor de um cinema que educa e faz pensar (XAVIER, 2008b) e proporcionar uma experiência com a arte e com o cinema em aula de PLA, encontro argumentos mais favoráveis do que contrários para as perguntas que me foram feitas.

A partir da reflexão teórica, busquei dissertar que, ainda que Bakhtin e os autores do Círculo não tenham disfrutado tanto da sétima arte, tendo em vista que o cinema nascia em meados de 1895, sua teoria, a qual embasa a prática de muitos professores e pesquisadores de PLA, também pode ser contemplada no âmbito dos estudos cinematográficos, uma vez que também é arte, discurso e linguagem, permeado de signos e, portanto, ideológico. Materializado em forma de enunciados, o cinema também conta com seus gêneros relativamente estáveis e que se modificam a cada inovação social.

Com relação à tecnologia, compreende-se a preocupação dos autores do New London Group, que buscam refletir acerca das novas práticas sociais no âmbito da linguagem, dando espaço aos estudos de multiletramentos e suas implicações no discurso. No entanto, mesmo que os letramentos múltiplos tenham ganhado maior preocupação nos últimos vinte anos, percebemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que tange ao espaço do cinema enquanto linguagem em aula de línguas, mais especificamente de PLA, tendo em vista as poucas pesquisas e registros acerca do tema, conforme já mencionado.

Durante os anos de docência e pesquisa, fui convidada a ministrar oficinas, palestras e cursos sobre linguagem cinematográfica em aula de PLA, o que muito motivou meus pares a engajar-se pelo tema e incorporar o cinema também em suas práticas pedagógicas. Como professora do PPE, me reuni diversas vezes com meus colegas para orientar o trabalho com cinema, auxiliar na curadoria de filmes a serem trabalhados em aula e possíveis abordagens, bem como ajudar na elaboração de

materiais didáticos envolvendo filmes. Tais experiências me constituem como uma professora-autora-formadora (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) acerca do tema e também me motivam a seguir pesquisando e compartilhando com meus pares, uma vez que compreendo a importância e ausência da abordagem do assunto.

Como palavras finais, destaco o que espero ter sido possível esclarecer no capítulo de análise de dados, no que tange à relação entre linguagem, discurso arte e cinema e sua presença no programa, nas tarefas, nas atividades, interações com os alunos e curtas-metragens produzidos pelos alunos. Essa relação esteve presente desde os momentos de planejamento do curso, durante a construção e reconfiguração do programa, na elaboração e escolha de tarefas, nas interações com os alunos, bem como aparecem nas produções finais. Como um projeto acordado no início do semestre com cada grupo, entendemos que juntos faríamos parte de uma grande equipe de produção artística e cultural, que envolveria a negociação de sentidos, acordos e (re)conhecimento das subjetividades de todos os participantes. Esse acordo foi celebrado a partir do momento em que eu e os alunos escolhemos o curso Prática Cinematográfica para nos engajarmos em práticas de ensino e aprendizagem em PLA.

No âmbito do programa, entendo que os conteúdos acerca de linguagem cinematográfica e do PLA, respeitaram uma ordem de escolha entre tema e gêneros do discurso. Com relação ao trabalho com reflexão linguística, compreendo que, embora não elucidada em nenhuma das aulas expostas no cronograma, os dados tratados no recorte analítico relacionado à interação com os alunos evidencia que tal reflexão surge mais fortemente no momento de produção dos curtas. Como sugestão para abordagens futuras, avalio como oportuno disponibilizar uma biblioteca de recursos linguísticos aos alunos, a fim de que possam, como participantes de um curso multinível, se relacionar com esses conteúdos da maneira que necessitarem, conforme proposto no curso CEPI, mencionado na Introdução deste relatório.

Com relação à escolha de tarefas e textos, percebo que busquei negociar com meus pares o que avaliávamos ser potente em termos de atribuição e produção de sentidos a explorar em filmes e textos escritos, dialogando sempre com os resultados do semestre anterior. Quando vivi a oportunidade de realizar essa escolha sozinha, em 2019/1, busquei negociar com os próprios alunos, entendendo seus perfis, necessidades e interesses para proporcionar espaços de discussão e aprendizagem por meio da experiência com o cinema.

Os desdobramentos das tarefas podem ser analisados nos dados que discorrem acerca das atividades, interações com os alunos e produção dos curtas. Naquelas, podemos acompanhar a incursão dos alunos pela linguagem cinematográfica, buscando refletir acerca da relação entre cinema e verdade no documentário, acerca dos signos e significados no cinema, de aspectos da linguagem cinematográfica como o trabalho com trilha sonora e sua significação, gêneros cinematográficos e sua relativa estabilidade. Todos esses saberes não lhes foram ensinados, de modo que pudessem aceitar passivamente, mas sim construídos pelos estudantes em diálogo e negociações com seus pares e comigo.

No que tange à minha interação com os alunos, destaco que os momentos de trabalhos em grupo, resolução de tarefas, ensaios e demais momentos de pré e pós-produção do curta proporcionaram diversas interlocuções nas quais pudemos viver a experiência de fazer um filme. Para os alunos, essa experiência contava, ao mesmo tempo, com a aprendizagem de PLA, para mim, com a incumbência de orientar o trabalho em vista de uma produção cinematográfica em PLA. Nesse sentido, ao optar por realizar uma autoetnografia, uma de minhas hipóteses era de que minha insegurança e vontade de mostrar que estava trabalhando também o PLA, ou que o cinema merecia estar nesse lugar fossem se sobressair em relação a outras questões investigadas. No entanto, acredito ter percebido o lugar o PLA dentro dessa abordagem ao analisar os dados e verificar que os alunos aprendem com a experiência artística e cinematográfica, que ao negociar comigo e com seus pares, eles são convidados a refletir sobre suas aprendizagens, com o objetivo de tomar decisões acerca do projeto que estão construindo em sua comunidade de prática.

Para finalizar, discorro acerca das produções dos alunos. Minha intenção de analisá-las realizando resenhas críticas dos curtas se deu com a finalidade de tentar me distanciar um pouco do lugar de professora. Busquei, portanto, um olhar acerca dos sentidos que os filmes produziram em mim, externalizando também os signos que eu produzi ao ver os curtas. Como uma forma de valorizar as realizações de meus alunos produtores desses filmes e também de agradecer-los por haverem me proporcionado (entre tantas) essa experiência cinematográfica. Nesta pesquisa, analisei os curtas considerando aquilo que os alunos almejavam ser quando iniciamos cada um dos semestres: produtores de cinema.

Esta dissertação teve o objetivo de construir uma fundamentação teórica, atrelada à prática educacional, a respeito do lugar do cinema em uma aula de PLA.

Entendo que a metodologia qualitativa autoetnográfica aplicada para a realização deste empreito se ajustou aos propósitos objetivados, uma vez que minha trajetória de vida, bem como minha trajetória profissional estão profundamente relacionadas ao Prática Cinematográfica – o que não impede, de modo algum, que outros professores com outras trajetórias se aventurem também pela docência nesse curso do PPE; espero que este relatório de pesquisa também sirva como suporte teórico-prático. Minhas inquietações enquanto pesquisadora e professora de cinema e PLA encontraram justificativas, pelo menos iniciais, a respeito das perguntas que me foram feitas. A linguagem cinematográfica tem seu lugar em uma aula de PLA por ser uma arte, um discurso, uma linguagem potente e motivadora de experiências e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- A VOZ humana. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Agustín Almodóvar e Esther García. Roteiro: Pedro Almodóvar e Jean Cocteau. Espanha; Estados Unidos: Wanda Films Avalon, 2020. 1 DVD (30 min), estéreo, color. Baseado na Ópera “La voix humaine”, de Francis Poulenc.
- AMÂNCIO, A. C. *et al.* Novos desafios frente à Lei 13.006/142015. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas.** Universo Produção, 2015.
- AMARAL, R. M.; LOYOLA, M. O. N. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Temática**, Juiz de Fora (MG), v. 22, n. 1, p. 10-15, 2018. ISSN: 1982-2243.
- ARAÚJO, J. C. **Os chats: uma constelação de gêneros na internet.** 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2006.
- AUMONT, J. **A estética do filme.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte.** 1998.
- BAKHTIN, **Problemas da poética de Dostoievski.** New York, EUA: Academic Press, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo, SP: Editora 34, 2017a.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, SP: Editora 34, 2017b.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin à teorias do discurso. In: BRIGHT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-35.
- BASTARDOS Inglório. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Lawrence Bender. Roteiro: Quentin Tarantino. Estados Unidos: The Weinstein Company, 2009. 1 DVD (153 min), color.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro, RJ: Booklink, 2008.
- BOTTURA, E. B. **“Como é no seu país?” estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores.** Orientadora: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo, SP: Contexto, 2010. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **PNC+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. BRASÍLIA: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC 2006;

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura**: biblioteca e formação. Rio de Janeiro, RJ: Edições Brasil Literário, 2015.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco, EUA: Jossey-Bass, 1995.

BULEGON DA SILVA, M. **Luz, câmera, ação! prática cinematográfica em aula de português como língua adicional**. 2007. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

BULLA, G. S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

BULLA, G. S.; HILGERT, A. V.; BULEGON, M. Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez. 2018. DOI: doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11806

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS, 2., 2009, Córdoba. **Actas do [...]**. Córdoba, Argentina: Universidad de Nacional de Córdoba, maio 2009.

CALDAS, L. T. **“Clube das 5”**: transformação e criação de si em práticas cinematográficas no espaço escolar. Orientadora: Rosa Maria Buenos Fischer. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARRIÈRE, J. -C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CASSIRER, E. **Antropología filosófica**: Introducción a una filosofía de la cultura. México: Fondo de la Cultura Económica, 1967.

- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística aplicada transdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, EUA, 2008.
- CHANG, H. Cultural autobiography: a tool to multicultural discovery of self. **Electronic Magazine of Multicultural Education**, v. 1, p. 1-16, 1999.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar. 1999.
- CLAUSEN, C.; CRUICKSHANK, D. R. **Reflective teaching**. Columbus: Ohio State University, 1991.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London, Reino Unido: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **The things you do to know**: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by desing. Palgrave MacMilla, 2015. 309 p.
- COSTA, E. V. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional**: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.
- CRISTÓVÃO, L. S. G. Dizer-se. Narrar-se. Autetnografar-se. **Veredas Temática**, Juiz de Fora (MG), v. 22, n. 1, p. 264-270, 2018. ISSN: 1982-2243.
- CRUZ, M. L. O. B.; SOUZA, F. M.; GAMA, A. P. F. **O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira)**. Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2007. p. 487-499.
- DARKEST Hour. Direção: Joe Wright. Produção: Tim Bevan, Lisa Bruce, Eric Fellner, Anthony McCarten e Douglas Urbanski. Roteiro: Anthony McCarten. Reino Unido: Working Title Films, Wanda Pictures, 2017. 1 DVD (125min), color.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Porto Alegre, RS: Editora Vozes, 2010.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo, SP: Parábora Editorial, 2011.

- EISENSTEIN, S. M. **A forma do filme**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002a.
- EISENSTEIN, S. M. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002b.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.
- FIELD, S. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1979.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FRANÇA, C. Análise de histórias de vida a partir das lentes da resistência: uma experiência autoetnográfica na construção da pesquisa acadêmica. **Veredas Online**, Juiz de Fora (MG), v. 22, n. 1, p. 205-233, 2018. ISSN: 1982-2243.
- FRESQUET, A.; MIGROLIN, C. **Cinema e Educação: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015
- GALLAS, K. **Sometimes I can be anything**: power, gender, and identity in a primary classroom. New York, EUA: Teacher College, 1998.
- GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo, SP: Blucher, 2017. p. 13-36.
- GERBASE, C. **Cinema**: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2017.
- GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celp-Bras**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.
- GONÇALVES, E. M.; ROCHA, R. E. O mundo discursivo no cinema: a construção de sentidos. **Razón y Palabra**, n. 76, 2011.
- HAUSMAN, E. P.; CUGIK, L. S.; IGNACZUK, O. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: o uso do cinema em aulas de língua estrangeira. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 333-347, set./dez. 2015.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, abr. 1982.
- HERNÁNDEZ, F. H. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HILGERT, A. V. **Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e o cinema**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

JOJO Rabbit. Direção: Taika Waititi. Produção: Carthew Neal, Taika Waititi e Chelsea Winstanley. Roteiro: Taika Waititi. Estados Unidos: TSG Entertainment, Defender Films, Piki Films, 2019. 1 DVD (108min), color. Baseado em “Caging Skies”, de Christina Leunens.

JÚDICE, N. Textos verbais e não-verbais no ensino e avaliação de Português como Língua Estrangeira. In: DIAS, R.; DELL’ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 253-269.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KNETT, C. L. Saying more than hello: Creating insightful cross-cultural conversations. In: ELLIOT, D. C.; HOLTROP, S. D. (Org.). **Nurturing and reflective teachers: a christian approach for the 21st century**. Claremont, CA: Learning Light Educational Consulting and Publishing, 1999. p. 229-248.

KRAEMER, F. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

KUCHENBECKER, I. *et al.* **Drama club: língua inglesa em cena**. Salão de Extensão (13.: 2012: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre, RS: UFRGS/PROEXT, 2012.

LIMA, R. Bastardos Inglórios (Quentin Tarantino, 2009). **Revista Universitária do Audiovisual**, 2010. Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/bastardos-inglorios-quentin-tarantino-2009-2/> Acesso em: 02 de ago. 2020

MARCELLO, F. A. **A criança e a imagem no olhar sem corpo do cinema**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MARCELLO, F. A.; FISHER, R. M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, mai./ago. 2011.

MARQUES, R. P. **Arte e educação**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2008.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2015. p. 17-39.

MASSCHELEIN, J. E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. **Ethics and Education**, v. 5, n. 1, p. 43-53, 2010

MATENCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 5-10, 2009.

MITTELSTADT, D. D. **Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

MÖDINGER, C. R. *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Edelbra Editora Ltda., 2012.

MOITA-LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas)

MOREIRA, D. M.; GOLDSCHMITD, I; TORRESCASANA, M. Para um olhar além do blockbuster um estudo de recepção dos filmes da mostra de cinema infantil. *In*: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE MÍDIA CIDADÃ, 20.; CONFERÊNCIA SUL-AMERICANA DE MÍDIA CIDADÃ, 5., 2015, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP: UNESP, FAAC, abril 2015.

NIETO, S. **What keeps teacher going?** New York, EUA: Teacher College, 2003.

NOGUEIRA, L. **Manuais de cinema II: gêneros cinematográficos**. Covilhã, Portugal: LabCom Books, 2010. 163 p.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

O DISCURSO do Rei. Direção: Tom Hooper. Produção: Iain Canning, Emile Sherman e Gareth Unwin. Roteiro: David Seidler. Reino Unido: See Saw Films, Bedlam Productions, 2010. 1 DVD (118 min), color.

OBIDAH, J. E.; TEEL, K. M. **Because of the kids: facing racial and cultural differences in schools**. New York, EUA: Teachers College, 2001.

OLIVEIRA, M. O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. 2. ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2015.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Online**, Juiz de Fora (MG), n. 1, p. 51-62, 2018.

PEREIRA, M. G. D.; VIEIRA, A. T. Percursos e presenças dos sujeitos em pesquisas na autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Online**, Juiz de Fora (MG), n. 1, p. 01-09, 2018.

PEREIRA, L. S. M.; MARISTELA-DE-ANDRADE, M. R. **Cinema e identidades: mediações para a formação crítica de professores de línguas**. 2015.

PEREIRA, L. S. M.; REIS, M. G. M. O cinema como prática social: o gênero filme na formação crítico-reflexiva de professores de línguas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, n. 2, p. 159-196, 2020.

PEREIRA, T. C. M. **O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa: a experiência em uma escola pública**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

PINHEIRO, P. A. Sobre O manifesto “a pedagogy of multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

POWELL, R.; ZEHRM, S.; GARCIA, J. **Field experience: strategies for exploring diversity in schools**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.

REIS, B. M. Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou Notas de campo. **Veredas Temática**, Juiz de Fora (MG), v. 22, n. 1, p. 75-89, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013. DOI: doi.org/10.1590/S1984-63982013005000017

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; COSTA, E. V. Português como língua adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; SCHOFFEN, J. R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2019. p. 13-46.

- SCHROEDER, D. N.; RODRIGUEZ, M. N.; GRAÇA, R. M. O. **Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.
- SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada transdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, D. N. A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. esp., p. 349-376, 2015. DOI: doi.org/10.1590/0102-445007158226872892
- SILVA, E. G. D.; RODRIGUEZ, M. N.; PINZON, A. **Nele-núcleo de ensino de línguas em extensão**. Salão de extensão (06.: 2005: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre, RS: UFRGS/PROEXT, 2005.
- SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- SILVERMAN, D. **Um livro bom pequeno e acessível sobre pesquisa qualitativa**. Trad. Raul Rubenich. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.
- SOUZA, J. P. C. **Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional- uma proposta de letramento literomusical**. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.
- STEFANI, V. C. G. **O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de Espanhol**. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.
- TIEDT, P. L.; TIEDT, I. M. **Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources**. 7. ed. Boston, EUA: Allyn and Bacon, 2005.
- TRUFFAUT, F. **O prazer dos olhos: textos sobre cinema**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.
- UM CÃO andaluz. Direção: Luis Buñuel. Roteiro: Luis Buñuel e Salvador Dalí. França, 1929. 1 DVD (16min).
- XAVIER, I. **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008a.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun., 2008b.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Projeto de Pesquisa: *Prática Cinematográfica em aula de Português como Língua Adicional: autoetnografia da trajetória de uma professora em formação*
Mestranda: Mariana Bulegon da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Prática Cinematográfica em aula de português como língua adicional: autoetnografia da trajetória uma professora em formação”, que tem como objetivo analisar a trajetória de Mariana Bulegon da Silva como professora do curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros desta universidade. Queremos explorar eventos vividos ao longo de quatro semestres como professora do curso, bem como as alterações que ocorreram em termos de currículo, materiais didáticos, tarefas e produções. Para esse trabalho, como parte da geração de dados, necessitamos rememorar as atividades e interações realizadas em sala de aula envolvendo a professora e diferentes grupos de alunos, além de analisar materiais usados e produzidos por professora e alunos ao longo das aulas.

Gostaríamos de contar com sua autorização para a geração e análise de dados nos quais você poderá ter sido participante, tanto em interações narradas da perspectiva da professora do curso, quanto em produções dos alunos. Os dados serão majoritariamente gerados através de autonarrativas escritas por Mariana, podendo haver também a utilização de produções trabalhadas em aula em formato de textos e fotos. Para a (re)construção dos dados, também serão analisados os curtas-metragens produzidos por cada grupo.

Há riscos de que você identifique a si próprio, a outros, ou ser identificado por outros, ou também que se sinta desconfortável com as autonarrativas em função de divergências entre a memória da pesquisadora e a sua. Com forma de minimizar este risco, a pesquisadora disponibilizará as autonarrativas para a sua leitura, caso manifeste interesse, e se dispõe a conversar com você para diminuir qualquer divergência. Caso, mesmo assim, você ainda se sinta desconfortável, as autonarrativas em questão não serão utilizadas.

Com a finalidade de preservar qualquer risco de identificação de sua identidade, os participantes serão referidos nas autonarrativas exclusivamente por **pseudônimos** (sendo inacessível em nenhuma instância os nomes reais dos alunos). Do mesmo modo, as suas imagens serão tratadas através do recurso de pixelização (“efeito borrado/desfocado”) para que os rostos não possam ser reconhecidos. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica por meio de publicações, apresentações e participações em eventos acadêmicos e outras formas de divulgação. Para a realização do trabalho de pesquisa, sua participação é importante, mas você tem a opção de não aceitar participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Não haverá qualquer benefício ou despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa e as pesquisadoras se comprometem a manter sob a sua guarda os documentos decorrentes dela por, no mínimo, 5 anos.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos a respeito da pesquisa, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla: Instituto de Letras - Sala 226 - Av. Bento Gonçalves, 9500 - Prédio 43221 - Setor 2 - Campus do Vale - Caixa Postal 15002 - Bairro Agronomia - Porto Alegre - RS - Brasil - CEP 91540-000. E-mail: gsbulla@gmail.com, telefone: +55 51 3308 6690.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

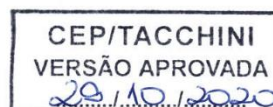
Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS: **Prédio da Reitoria – 2o andar – Campus Central Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS** Telefone: +55 51 3308 3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, 03 de março de 2020.

Atenciosamente,

- Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla (professora PPG- LETRAS/UFRGS)


- Mariana Bulegon da Silva (mestranda PPG-LETRAS/UFRGS)




Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Participante: _____

ANEXO 2 – Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

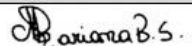
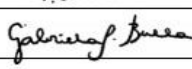


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Projeto de Pesquisa: *Prática Cinematográfica em aula de Português como Língua Adicional: autoetnografia da trajetória de uma professora em formação*
Mestranda: Mariana Bulegon da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla



TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

1. Identificação das pesquisadoras

Nome completo (sem abreviação)	RG	Assinatura
Mariana Bulegon da Silva (mestranda)	4096172483	
Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla (orientadora)	9074690448	

2. Identificação da pesquisa

a) Título do Projeto: “Prática Cinematográfica em aula de português como língua adicional: autoetnografia da trajetória uma professora em formação”

b) Departamento/Faculdade/Curso: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Letras.

c) Pesquisadora executora: Mariana Bulegon da Silva (mestranda)

d) Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla (orientadora)

3. Descrição dos Dados

São dados a serem utilizados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS): a) autonarrativas (escrita a partir da memória) de eventos vividos em sala de aula entre a professora-pesquisadora e seus alunos; b) alterações curriculares; c) materiais didáticos utilizados; d) produções escritas, fotográficas e audiovisuais dos alunos, registrados no período de: março de 2017 a julho de 2019.

Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contatado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS): Prédio da Reitoria – 2o andar – Campus Central Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS Telefone: +55 51 3308 3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

4. Declaração das pesquisadoras

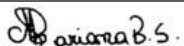
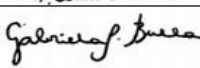
As pesquisadoras envolvidas no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados em sala de aula - mais especificamente, no curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS), bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconiza a Resolução 510/16 do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Declaramos entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa responsabilidade. Também declaramos que não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP UFRGS.

Os participantes serão convidados a participar da pesquisa e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a posteriori via e-mail. Os participantes que não desejarem participar ou não responderem a solicitação por e-mail serão excluídos do conjunto de dados.

Porto Alegre, 03 de março de 2020.

Nome completo (sem abreviação)	Assinatura
Mariana Bulegon da Silva	
Gabriela da Silva Bulla	

ANEXO 3 – Termo de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Projeto de Pesquisa: *Prática Cinematográfica em aula de Português como Língua Adicional:
autoetnografia da trajetória de uma professora em formação*
Mestranda: Mariana Bulegon da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Prática Cinematográfica em aula de português como língua adicional: autoetnografia da trajetória de uma professora em formação", a ser realizado pela mestranda Mariana Bulegon da Silva, sob a orientação e responsabilidade da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla. O projeto tem como objetivo analisar a trajetória da mestranda como professora do curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) desta universidade.

Compreendemos e estamos de acordo com os objetivos da pesquisa propostos pelas pesquisadoras, quais sejam: a) explorar eventos vividos ao longo de quatro semestres como professora do curso; b) explorar alterações que ocorreram em termos de currículo, materiais didáticos, tarefas e produções; c) rememorar as atividades e interações realizadas em sala de aula envolvendo a professora e diferentes grupos de alunos, como parte da geração de dados; d) analisar materiais usados e produzidos por professora e alunos ao longo das aulas.

Estamos cientes de que os dados serão majoritariamente gerados através de autonarrativas escritas por Mariana, podendo haver também a utilização de produções trabalhadas em aula em formato de textos e fotos. Para a (re)construção dos dados, estamos cientes de que Mariana analisará os curtas-metragens produzidos por cada grupo.

Com a finalidade de preservar qualquer risco de identificação da identidade dos participantes, estamos cientes e de acordo com a utilização exclusiva, por parte das pesquisadoras, de pseudônimos nas autonarrativas (sendo inacessível em nenhuma instância os nomes reais dos alunos). Do mesmo modo, estamos de acordo com a proposta das pesquisadoras de tratar as imagens através do recurso de pixelização ("efeito borrado/desfocado") para que os rostos não possam ser reconhecidos. Também estamos cientes da divulgação dos resultados da pesquisa à comunidade acadêmica por meio de publicações, apresentações e participações em eventos acadêmicos e outras formas de divulgação.

Fomos informados de que não haverá qualquer benefício ou despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa e de que as pesquisadoras se comprometem a manter sob a sua guarda os documentos decorrentes dela por, no mínimo, 5 anos.

Cientes disso, assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, a ser realizada no âmbito do PPE. Comprometemo-nos em observar o cumprimento das normas da Resolução 510/2016 do CSN em todas as fases da pesquisa.

Porto Alegre, 03 de março de 2020.

Margarete Schlatter

Coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS